



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária de Caneças, com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

Orientador da Faculdade: Mestre Nuno Alberto Serouca Ferro

Tatiana Alexandra Pedroso Costal

2017



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária de Caneças, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em EF desenvolvido na Escola Secundária de Caneças, sob a supervisão do Mestre Nuno Alberto Serouca Ferro e do Licenciado Luís Jorge Nogueira Lousteau Mateus, no ano letivo de 2015/2016.

Tatiana Alexandra Pedroso Costal

2017

Agradecimentos

O ano de estágio é um ano em que os professores estagiários são levados ao limite das suas capacidades, sempre procurando melhorar a sua atividade a cada dia que passa. Assim sendo, é um ano em que uma boa rede de apoio é essencial para que se consiga atingir os objetivos desejados, conciliando-os com o resto da sua vida pessoal. No meu caso, essa rede foi fundamental para conseguir conciliar o estágio com os treinos e provas enquanto treinadora e atleta de alto rendimento de taekwondo.

Agradeço a toda a família pelo apoio, ajuda e por ter um local onde regressar e esquecer todas e quaisquer frustrações e inseguranças. Aos meus amigos Diana, Raquel e Diogo obrigada por estes 4 anos onde o trabalho e a evolução andaram sempre a par com a boa disposição e companheirismo. Sem dúvida serão anos para nunca esquecer.

Ao meu treinador e colegas de treino obrigada por terem contribuído para a minha sanidade mental, fazendo com que cada treino valesse o esforço e que se tornasse numa lufada de ar fresco para conseguir enfrentar todo o trabalho necessário a realizar no estágio, sem nunca ter de desistir de uma das minhas paixões, o taekwondo.

Agradeço aos meus orientadores de escola e faculdade e aos meus colegas de estágio por me ajudarem a refletir sobre o caminho a seguir, por forma a melhorar o processo ensino-aprendizagem e me ajudarem a melhorar a forma de ultrapassar as dificuldades, debatendo sobre diversas estratégias.

Um agradecimento especial ao professor Luís Mateus por toda a paciência que teve comigo e com os meus colegas de estágio quando por vezes a conciliação das nossas vidas pessoais e o estágio não foi conseguida da melhor forma e por todo o carinho e satisfação por ensinar que demonstrou ao longo do ano.

À minha colega de estágio e amiga Catarina, um especial agradecimento por toda a amizade, incentivo, carinho e ajuda ao longo deste grande percurso que começou em 2011, pois sem isso seria possível mas não teria o mesmo gosto. Acima de tudo obrigada por estares presente nos bons e nos maus momentos.

Por último obrigada aos alunos que me possibilitaram aprender ao longo deste ano e permitiram que eu transmitisse os meus conhecimentos sempre num clima de aula com boa disposição e superação de ambas as partes. Sem dúvida reafirmaram o meu gosto pelo ensino.

Resumo

Neste relatório é apresentado o período de estágio realizado na Escola Secundária de Caneças, durante o ano letivo 2015/2016, sendo esta a última e uma das mais importantes etapas de um aprendiz de professor. É nesta fase que o aprendiz de professor é colocado em contexto real de ensino e que se torna um professor, tendo de adquirir uma postura de liderança e exemplo para os seus alunos.

Neste relatório são apresentados, de forma descritiva e reflexiva, dificuldades encontradas e melhorias levadas a cabo ao longo do ano letivo e a participação nas diferentes áreas de intervenção na escola.

No início do relatório é apresentada uma caracterização do estágio pedagógico, onde se encontram descritas as condições materiais, espaciais e dos diferentes grupos com que houve interação, de forma a perceberem-se as condições de trabalho que influenciaram, ou não, as dificuldades sentidas. Após a caracterização é realizada uma análise do que foi posto em prática em cada área de intervenção. Assim, na área 1 foram desenvolvidas competências sobre o planeamento, condução do ensino e avaliação em educação física. Na área 2 foram desenvolvidas competências ao nível da inovação científica, através de uma investigação-ação. Na área 3 a relação com a comunidade escolar e com a comunidade que envolve a escola foi desenvolvida através da participação no desporto escolar e numa atividade de dinamização na escola. Por último, na área 4 foi realizado o contacto com o Diretor de Turma, com os restantes professores do Conselho de Turma e com os Encarregados de Educação, e desenvolvido um projeto de atuação na turma.

Palavras-chave: estágio pedagógico; educação física; desporto escolar; direção de turma; investigação.

Abstrat

This report presents the period of internship I completed at Caneças Secondary School during the 2015/2016 school year, the latter being one of the most important stages of an apprentice teacher. It is at this stage that the apprentice teacher is placed in the real context of teaching and that he becomes a teacher, having to acquire a leadership position and example for his students.

In this report I present, in a descriptive and reflective way, my difficulties and improvements throughout the school year and my participation in the different areas of intervention in the school.

At the beginning of the report is presented a characterization of the pedagogic stage, where the material, spatial conditions and the different groups with which I interacted were described, in order to perceive the working conditions that influenced or not the difficulties experienced. After the characterization is carried out an analysis of what was put into practice in each intervention area. Thus, in area 1, competences were developed on the planning, conduction of teaching and evaluation in physical education. In area 2, competences were developed at the level of scientific innovation, through an action research. In area 3 the relationship with the school community and with the community that involves the school was developed through participation in school sports and in a dynamization activity in the school. Lastly, in area 4, contact was made with the class director, the other class councilors and the teachers in charge, and a project developed in the class.

Keywords: pedagogical stage; PE; School sports; Class direction; investigation.

Índice

Introdução.....	1
Contextualização do Estágio Pedagógico.....	2
Caracterização do Agrupamento.....	2
Caracterização do Conselho de Turma	4
Caracterização da Turma 10ºLH2.....	6
Caracterização da Educação Física na Escola Secundária de Caneças	10
Caracterização do Grupo de Educação Física.....	12
Caracterização do Desporto Escolar	14
Processo de Formação do Estagiário	15
Lecionação da Educação Física.....	15
Acompanhamento da direção de turma	30
Acompanhamento do Desporto Escolar	33
Participação na comunidade escolar	36
Conclusão	46
Bibliografia.....	49

Índice de abreviaturas

AEC- Agrupamento de Escolas de Caneças

ESC- Escola Secundária de Caneças

EBC- Escola Básica dos Castanheiros

PNEF- Programa Nacional de Educação Física

PAT- Plano Anual de Turma

PIF- Plano Individual de Formação

CT- Conselho de Turma

DT- Diretor de Turma

EE- Encarregados de Educação

ASE- Ação Social Escolar

GEF- Grupo de Educação Física

Introdução

Durante o ano letivo 2015/2016 realizei o estágio pedagógico na Escola Secundária de Caneças (ESC), que é a sede do Agrupamento de Escolas de Caneças (AEC). Caracterizando-se por um ano de grandes aprendizagens, em especial ao nível do planeamento e condução da disciplina de educação física.

Nesta escola os vários planeamentos foram formulados tendo em conta as linhas orientadoras dos Programa Nacional de Educação Física (PNEF), o que facilitou a que a minha atuação enquanto professora seguisse essas mesmas linhas. Assim, o ano letivo, da turma em que lecionei as aulas de educação física, foi estruturado através de um planeamento por etapas, onde foi formulado um Plano Anual de Turma (PAT), Planos de Etapa (PE) e Planos de Unidade de Ensino (PUE).

Neste relatório são apresentadas, de forma descritiva e reflexiva, as dificuldades encontradas, as melhorias levadas a cabo ao longo do ano letivo, contrastando com o Plano Individual de Formação (PIF) formulado no início do ano letivo, e a participação nas diferentes áreas de intervenção na escola.

No início é apresentada uma caracterização do estágio pedagógico, onde se encontram descritas as condições materiais, espaciais e dos diferentes grupos com que houve interação, de forma a perceberem-se as condições de trabalho que influenciaram, ou não, as dificuldades sentidas. Após a caracterização é realizada uma análise do que foi posto em prática em cada área de intervenção. Assim, na área 1 foram desenvolvidas competências sobre o planeamento, condução do ensino e avaliação em educação física. Na área 2 foram desenvolvidas competências ao nível da inovação científica, através de uma investigação-ação. Na área 3 a relação com a comunidade escolar e com a comunidade que envolve a escola foi desenvolvida através da participação no desporto escolar e numa atividade de dinamização na escola. Por último, na área 4 foi realizado o contacto com o Diretor de Turma (DT), com os restantes professores do Conselho de Turma (CT) e com os Encarregados de Educação (EE), e desenvolvido um projeto de atuação na turma.

Contextualização do Estágio Pedagógico

As aprendizagens dos alunos não estão apenas dependentes das tarefas propostas pelos professores, mas sim despendestes de diversas variáveis. Tal como Entwistle (1997) afirma, a aprendizagem dos alunos não depende apenas das suas respostas às tarefas propostas pelo professor, também depende das características pessoais dos alunos, do apoio dos pais, da relação com os colegas e de influências dos professores e da escola em que o aluno está inserido. Assim, torna-se importante contextualizar todas estas dimensões que afetam a aprendizagem dos alunos. Neste sentido de seguida será efetuada uma caracterização de diversas entidades e grupos ativos na comunidade escolar, tais como o agrupamento, o conselho de turma, a turma do 10ºLH2, o grupo de educação física e uma caracterização da disciplina de educação física e do desporto escolar, tendo um maior ênfase na caracterização do núcleo de desporto escolar de voleibol.

Caracterização do Agrupamento

O AEC foi constituído em Abril de 2013 e localiza-se na vila de Caneças, fazendo parte da União de Freguesias de Ramada e Caneças, do concelho de Odivelas. Estima-se que a vila tenha cerca de 12 324 habitantes.

No agrupamento estão afiliadas 6 escolas: a ESC (8º ano, 9º ano e ensino Secundário), a Escola Básica dos Castanheiros (EBC) (2º ciclo e 7º ano de escolaridade), e quatro escolas do primeiro ciclo, a saber, a Escola Básica Francisco Vieira Caldas, a Escola Básica Artur Alves Cardoso, a Escola Básica Cesário Verde e a Escola Básica Professora Maria Costa. Desta forma, os alunos das diversas escolas de primeiro ciclo, com o passar dos anos, passam a frequentar a Escola Básica dos Castanheiros e a partir do 7º ano passam a frequentar a Escola Secundária de Caneças.

Estas escolas recebem alunos de meios muito diversificados, tais como os meios suburbanos de Casal de Cambra e Casal Novo, o meio suburbano e rural como Caneças e os meios essencialmente rurais como D. Maria, Almargem do Bispo e Camarões.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Caneças (2014-2018) “Muitos dos alunos provêm de um meio social, económico e familiar bastante desfavorecido. A escolaridade da população é em geral baixa, há um grande número

de famílias desestruturadas, com baixos rendimentos e um grande número de desempregados, situação que tende a agravar-se. Cerca de 40% dos nossos alunos beneficiam de auxílios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar (ASE)” p.2.

O facto de alguns dos alunos provirem de famílias em que os pais têm habilitações académicas ao nível do ensino básico e profissões de acordo com essa escolaridade não funciona como incentivo a um investimento na educação dos filhos, uma vez que muitos pais manifestam pouco interesse pela vida escolar dos mesmos e aceitam o seu insucesso como algo natural e inevitável, não valorizando as aprendizagens escolares como uma mais-valia para a sua formação. (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Caneças, 2014-2018).

Para além da aquisição de conhecimentos, o agrupamento está também centrado na aquisição de outras competências tais como o pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade, características necessárias para enfrentar o futuro com sucesso. Tendo em conta este objetivo o agrupamento tem vários projetos e atividades de promoção do sucesso escolar e combate ao abandono escolar, o projeto “Sei Odíveas”, o Gabinete de Apoio em Psicologia (GAP), o Projeto de Intervenção Pedagógica (2º e 3º Ciclo) - Sucesso Mais, o “Criar o gosto pela escola-aprender fazendo”, o Gabinete de Acompanhamento e Integração de Alunos, Apoios educativos, Salas de estudo e coadjuvância em algumas disciplinas, a criação de alguns clubes como o clube de teatro e de música e ao nível desportivo o Desporto Escolar e o Projeto Educação Física, “Começar mais cedo (1.º ciclo)”.

Em 2011 a ESC foi alvo de uma intervenção do Programa de Modernização do Parque Escolar. Esta intervenção levou a uma renovação de todo o espaço escolar, à exceção do pavilhão gimnodesportivo. Como consequência desta transformação, a escola, veio a receber uma menção honrosa na 4ª edição do prémio municipal de arquitetura e espaço público.

Além da sua arquitetura outra característica distintiva da escola é a ausência de toque, o que permite desenvolver o sentido de responsabilidade dos alunos para que cumpram os seus horários, tal como terão de o fazer no mundo do trabalho.

Caracterização do Conselho de Turma

O Conselho de Turma (CT) é uma das estruturas mais importantes da escola. Este desempenha competências de organização, acompanhamento e avaliação das atividades da turma e realiza a articulação entre a escola e as famílias, sendo coordenado pelo Diretor de Turma (DT) (Favinha, Góis e Ferreira, 2012). Assim, é a comunicação entre os professores do conselho de cada turma que faz com que o processo de ensino seja integrado, e é este que inventaria as necessidades dos alunos, desenvolvendo estratégias para as colmatar.

No caso da turma do 10ºLH2, o CT era constituído por 9 professores, a DT, que era a professora de inglês, as professoras de português, geografia, história, matemática aplicada às ciências sociais, psicologia, espanhol e dois professores de educação física, eu enquanto professora estagiária e o professor orientador.

No CT, o DT tem uma importância elevada pois é o elo de ligação mediador entre os restantes professores do CT, entre os alunos e entre os encarregados de educação (Clemente & Mendes, 2013).

Sendo o DT o professor mais importante deste conselho Martins (2011) afirma que as suas funções ocorrerem em quatro vertentes: função relacionada com os alunos; função relacionada com os restantes professores da turma; função relacionada com os pais e encarregados de educação; e função relacionada com as tarefas administrativas. O mesmo autor enumera ainda as várias tarefas que o mesmo deve realizar em articulação com os restantes professores, tendo em conta essas quatro vertentes: fornecer aos professores da turma as informações recolhidas sobre os alunos e as suas famílias, caracterizar a turma no início do ano com base em tratamento estatístico, discutir e definir com os professores estratégias de ensino-aprendizagem tendo em conta as características da turma, aferir em conselho de turma critérios de avaliação, coordenar o projeto curricular de turma, solicitar periodicamente informações aos professores sobre comportamento e aproveitamento dos alunos, informá-los sobre os mesmos assuntos bem como sobre a assiduidade dos alunos, identificar e discutir com os professores problemas detetados e as suas possíveis soluções.

Assim, visto que uma das principais dificuldades do agrupamento era conseguir um envolvimento dos pais e Encarregados de Educação (EE) no processo de aprendizagem dos seus educandos, o papel dos DT é de extrema importância. São

estes que têm o primeiro contacto com os pais e que, através do controlo da assiduidade dos alunos e das informações recolhidas sobre o seu desempenho, podem alertar para os sinais de abandono escolar, que constitui um dos principais problemas com que a escola se depara.

Para além disso, outra das principais funções do DT, já enunciada por Martins (2011) é a responsabilidade de realizar uma caracterização da turma e apresentá-la aos restantes professores do conselho, já que para se poder ensinar, torna-se necessário conhecer as pessoas com que se está a lidar, pois todos os seres humanos são diferentes e reagem de forma diferente aos diversos estímulos. Assim se queremos provocar determinada reação em determinado aluno é necessário ter o mínimo conhecimento sobre o mesmo.

Caracterização da Turma 10ºLH2

Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos e da integração social. Assim, um bom professor é um facilitador que cria condições que conduzem à aprendizagem e para o conseguir têm de conhecer os seus estudantes como indivíduos. Reconhecendo a importância do conhecimento dos alunos como indivíduos, segue-se a caracterização da turma de que fui responsável como professora de educação física.

A turma de 10º LH2, do curso de Línguas e Humanidades era constituída por 30 alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. No entanto apenas 28 alunos tinham aulas de educação física, sendo 16 são do género feminino e 12 do género masculino.

Na turma existia um aluno, do género masculino, que devido a um problema de saúde não pôde realizar as aulas práticas. Assim este aluno teve um programa de avaliação diferente dos demais e foi o meu auxiliar durante as aulas práticas. Para além deste caso, uma das alunas apenas integrou a turma após o período de avaliação inicial, não lhe tendo sido aplicados estes questionários, não havendo assim dados sobre a mesma, para efeito desta caracterização.

Este 10º ano era uma turma trabalhadora, mas com algumas lacunas ao nível motor, sendo uma turma em que muitos alunos não atingiam o nível introdução, uma vez que em 26 alunos avaliados em 14 matérias foram realizados um total de 157 diagnósticos abaixo do nível introdução. Para além disso 7 alunos não se encontravam na zona saudável de aptidão física e 2 alunos tinham graves lacunas ao nível dos conhecimentos. Infelizmente, e apesar de serem trabalhadores, era uma turma em que os alunos faltavam muito, o que dificultou alguns diagnósticos e, consequentemente, os seus prognósticos.

No que toca às restantes disciplinas, nas diversas reuniões do conselho de turma, foram caracterizados como uma turma muito faladora e, tirando algumas exceções, com pouca vontade de trabalhar, notando-se aqui um grande contraste entre as restantes disciplinas e a disciplina de educação física, por ser uma disciplina onde a liberdade de expressão e movimento é maior, assim como por a maioria dos alunos gostar de praticar atividade física.

Uma das funções de estágio, enquanto coadjuvante da DT, era realizar uma caracterização de turma para ser apresentada em reunião de CT. Por forma a poder realizar essa caracterização de forma aprofundada apliquei dois questionários sobre dados pessoais, um geral em que muita da informação era referente ao agregado familiar dos alunos, informações sobre hábitos de vida saudável, expectativas futuras e que disciplinas mais gostavam ou menos gostavam, e um específico, referente às suas crenças e gostos relativos à disciplina de educação física e informações sobre a participação no desporto escolar e em atividades extra curriculares.

Infelizmente estes questionários não foram aplicados a três alunos, dois por não terem a disciplina de educação física, e uma por apenas ter integrado na turma após a aplicação dos questionários, tal como já foi referido. Por este motivo as informações disponíveis destes alunos são limitadas, uma vez que se tratam apenas das informações gerais disponíveis na plataforma Inovar.

Assim no questionário geral, verifiquei que dos 30 alunos da turma, 15 já frequentavam a escola anteriormente e 14 estavam nesta escola pela primeira vez. De 27 alunos 8 eram repetentes, tendo ao todo 12 reprovações, 1 no 6ºano, 2 no 8ºano, 4 no 9ºano e 5 no 10º ano. O número de reprovações era maior que o número de alunos repetentes, uma vez que houve alunos que reprovaram mais de uma vez.

Relativamente à localidade da residência dos alunos a grande maioria vivia em Casal de Cambra ou em Caneças, os restantes moravam em Odivelas, Casal Novo, A-da-Beja, Almargem do Bispo e um aluno morava na Amadora, sendo este o aluno que mais longe da escola morava.

Como consequência do seu local de residência, a grande maioria dos alunos deslocava-se para a escola a pé, de carro ou então de autocarro, e levavam entre 5 a 20 minutos a chegar a escola. O aluno que morava na Amadora era quem levava mais tempo, demorando cerca de 40 minutos de autocarro.

Dos 27 alunos a quem foi aplicado o questionário, 8 deles tinham o apoio da Ação Social Escolar (ASE), devido a dificuldades financeiras. Dois deles tinham escalão A e os restantes seis tinham escalão B. Destes, 3 deles são alunos que vivem apenas com um dos pais e, no caso específico de um dos alunos, para além de viver apenas com o pai este encontrava-se desempregado.

Através deste questionário também foi possível observar que relativamente às expectativas futuras dos alunos, 5 dos 29 alunos referem que pretendiam terminar os

estudos após a conclusão do 12ºano, enquanto os restantes 24 afirmaram que pretendem seguir o ensino superior. Destes 24 alunos, quando é questionado qual a profissão que gostariam de ter, 8 não responderam, 7 afirmaram não saber, 8 pretendiam estar ligados ao Direito, como advogados ou juizes, e os restantes queriam estar ligados à psicologia, ao jornalismo, ao turismo, com um dos alunos a revelar querer ser técnico informático.

Por outro lado através do questionário específico verificou-se que a maior parte da turma apreciava a disciplina de educação física, à exceção de 6 alunos, sendo os que tinham mais dificuldades, por não gostarem de desporto e por terem dificuldades motoras.

Relativamente às matérias que os alunos preferiam, a dança era a preferida das raparigas, em especial porque tinha várias alunas que praticavam dança como atividade extracurricular, e o futebol era a preferida dos rapazes. As matérias enunciadas como as que os alunos menos gostavam foram, na globalidade da turma o atletismo, e nas raparigas o futebol e nos rapazes a dança.

Esta turma tinha 13 alunos que praticavam modalidades fora da escola e 14 que não praticavam nenhuma atividade. Dos praticantes, as modalidades mais comuns eram a dança e o futebol, indo ao encontro das preferências anunciadas no parágrafo anterior.

No final do primeiro período foram aplicados dois testes sociométricos, com o intuito de verificar que tipos de relações existiam dentro da turma. Estes permitiram realizar a caracterização da turma que posteriormente foi apresentada em conselho de turma e construir grupos de trabalho não só centrados nas necessidades de aprendizagem dos alunos mas também nas necessidades sociais dos mesmos. Nestes estudos foram colocadas duas questões relacionadas com a dinâmica de trabalho e uma relacionada com questões sociais. Num teste, os alunos referiam com que colegas de turma preferem realizar uma dada atividade, e no outro, com quem não gostariam de realizar essas mesmas atividades. Assim os alunos responderam a questões sobre três contextos. Com quem iriam ou não ao cinema, podendo verificar a componente social nesta questão, com quem fariam um trabalho de grupo escolar e quem gostariam ou não de ter no seu grupo de educação física, ou seja aspetos mais relacionados com trabalho. Desta forma cada aluno teve de realizar 9 escolhas em cada um dos testes, três por cada pergunta, em que dessas 9 escolhas optaram entre 3 a 9 colegas.

Através destes testes foi possível verificar quais os alunos que são mais escolhidos pela positiva e pela negativa, qual o grau de escolha (se são escolhidos em primeiro, segundo ou terceiro) e se existem relações parcialmente ou totalmente recíprocas.

Relativamente ao teste onde os alunos escolheram com quem gostariam de realizar determinadas situações foi possível verificar a quantidade de vezes que os alunos foram escolhidos, sendo que todos o foram pelo menos uma vez e no máximo 18 vezes. Para além disso, foi possível verificar a quantidade de relações parcialmente recíprocas (26) e totalmente recíprocas (4), sendo que as totalmente recíprocas são relações em que os alunos se escolhem mutuamente em todas as questões.

Através desta análise das reciprocidades das relações conseguiu-se observar que, nas raparigas, existiam alguns grupos de amizade dentro da turma, o que foi importante para a criação de grupos de trabalho durante as aulas. No entanto, nos rapazes, à exceção de um aluno, apenas verifiquei relações recíprocas de pares, não sendo possível observar um grupo definido de amizade.

Por outro lado, relativamente ao teste onde os alunos escolheram com quem não gostariam de realizar determinadas situações, verificou-se que apenas 4 alunos nunca foram referidos e que dos alunos que foram mais vezes referidos 1 teve 32 referências em 15 alunos, 1 teve 40 em 18 alunos e outro teve 57 com 24 alunos. Para além disso verifiquei que apesar de existirem muitas relações parcialmente recíprocas (20) não existia nenhuma que fosse totalmente recíproca. No entanto houve alguns alunos que referiram o mesmo colega em todas as situações.

Caracterização da Educação Física na Escola Secundária de Caneças

A educação física tem vindo a ser cada vez mais desprezada ao nível do sistema nacional, uma vez que a quantidade de horas dedicadas à disciplina tem vindo a diminuir e a mesma deixou de contar para a média de acesso ao ensino superior.

No entanto, ao chegar à ESC foi possível verificar que a disciplina se encontrava devidamente planeada e estruturada, existindo diversos documentos de apoio aos professores, pensados de forma plurianual e tendo em conta o PNEF. Tais documentos consistiam no regulamento de educação física, nos planos plurianuais de educação física para o ensino básico e secundário, nos critérios de avaliação de educação física e no documento de avaliação inicial e certificação em educação física.

Para além do conhecimento sobre a regulamentação da disciplina, quanto maior for o conhecimento dos espaço e materiais disponíveis melhor será o planeamento e tomadas de decisão sobre o que realizar. Por este motivo realizar um inventário com esses recursos materiais e espaciais torna-se imperativo. Assim, antes do ano letivo começar, o núcleo de estágio deslocou-se à escola com o intuito de ficar a conhecer os espaços e realizar o inventário de materiais.

A escola está equipada com um pavilhão gimnodesportivo coberto, composto por um espaço de aula G1+G2, ou seja, dois terços do pavilhão, onde existem quatro tabelas de basquetebol e uma baliza, um espaço de aula G3, ou seja, o restante terço do pavilhão, onde existe uma parede de escalada, duas tabelas de basquetebol e uma baliza. Assim estes dois espaços são os espaços com maior polivalência uma vez que se pode lecionar dança, ginástica, todos os jogos coletivos, jogos de raquetes e matérias de atletismo, no entanto as dimensões do espaço G3 dificultam a leção dos jogos desportivos coletivos. Ainda no interior do pavilhão existe uma sala de ginástica, que está equipada com diversos aparelhos gímnicos e colchões, podendo ser abordadas todas as matérias de ginástica e de dança, sendo por isso o espaço menos polivalente. Já no exterior existiam dois espaços de aula, um campo mais pequeno que está afeto à sala de Ginástica, tendo um campo de futebol e dois campos de basquetebol, e um campo maior onde se podia realizar todos os jogos desportivos coletivos, uma vez que tinha tabelas, balizas e rede de voleibol, e todas as matérias de atletismo à exceção do salto em altura, uma vez que tem uma caixa de areia e pista de atletismo. O facto de a sala de ginástica estar afeta a um campo no exterior é uma característica importante para os professores conseguirem adequar as aulas tendo em conta as necessidades das turmas.

Segundo o regulamento de educação física a rotação nestes espaços é realizada de duas em duas semanas, da seguinte forma: pressupondo que inicia no G1+G2, passava para o G3 depois para a sala de Ginástica e por último para o campo exterior. Isto fazia com que existissem dois espaços polivalentes e que privilegiavam o jogo, seguidos e dois espaços mais pequenos e um pouco menos polivalentes. Isto é um aspeto importante, que os professores devem ter em conta, por forma a encontrarem estratégias que lhes permitam ter aulas com elevadas intensidades, independentemente do espaço a ser utilizado.

Após conhecer os espaços de aula e realizar um inventário dos materiais disponíveis em cada espaço e na sala de material, foi possível construir um documento sobre quais as matérias possíveis de serem lecionadas em cada espaço, contribuindo assim para definição da calendarização, presente no PAT.

A escola está equipada com diversos materiais de qualidade e em bastante quantidade uma vez que a grande maioria dos materiais existiam em quantidades suficientes para que uma turma inteira estivesse a realizar a mesma atividade em simultâneo, ou seja, utilizando um estilo de ensino massivo. No entanto, os professores devem ter em conta, que são poucas as vezes que existe apenas um professor a lecionar as aulas de educação física, e por isso nem sempre esta estratégia é passível de ser utilizada, assim o planeamento deve ser cuidado e realizado de forma prever em que situações será ou não possível que toda a turma efetue a mesma atividade.

Um aspeto importante e diferenciador nesta escola, que permite manter a qualidade do material durante mais tempo, sendo um indicador da importância que é dada à disciplina, é a divisão do material em material de interior e material de exterior. Uma vez que o material usado no exterior é facilmente danificado é de extrema importância não levar o material de interior para o campo exterior. Em caso de necessidade, o material de exterior pode ser utilizado no interior, mas é algo a evitar por trazer alguma sujidade ao pavilhão.

Assim, tendo em conta a diversa documentação disponível e orientada pelos PNEF e os diversos espaços e materiais de elevada quantidade e qualidade, apesar de as diretrizes do sistema nacional não serem as mais favoráveis, na ESC pode-se verificar que é dada uma grande importância à disciplina de educação física.

Caracterização do Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física (GEF) do AEC era constituído por 19 professores, da EBC e da ESC, sendo 11 homens e 8 mulheres, com idades compreendidas entre os 23 anos e os 50 anos. Quatro professores constituíam o núcleo de estágio e dos restantes professores cinco eram novos na escola, onde um desses professores realizou o estágio pedagógico na Escola Secundária de Caneças.

Este grupo reuniu-se várias vezes ao longo do ano letivo com diferentes propósitos. Na maioria das reuniões foram abordadas os seguintes assuntos: o coordenador de departamento transmitiu algumas informações provenientes da direção; o grupo de estágio apresentou e aplicou o seu projeto de investigação, uma vez que requeria a participação dos elementos do grupo, discutiu-se a possibilidade de passar a utilizar o *Fitescolas* como alternativa ao *Fitnessgram* e consequentemente realizar uma formação sobre o programa; o coordenador questionou se existiam alguns casos especiais de avaliação e se existiam alunos que os professores pudessem ter mais dificuldades em classificar por não terem instrumentos de avaliação suficientes, comunicou-se que alunos iriam ser propostos para apoio e como os professores deviam de proceder com esses alunos; e nas diversas reuniões foram comunicadas datas de encontros de desporto escolar das várias modalidades e foram discutidas formas de transporte para os locais desses encontros.

Neste departamento existiam três pessoas às quais qualquer professor do departamento poderia dirigir-se para resolver determinado problema ou dúvida. O coordenador do departamento, responsável por realizar a comunicação entre o departamento e a direção, o coordenador do desporto escolar, responsável por realizar as inscrições dos alunos no desporto escolar e coordenar os transportes para os torneios dos diversos núcleos, e por fim o responsável pelas instalações desportivas, responsável pela manutenção das instalações e dos materiais.

Este grupo é muito dinâmico pois, para além de se organizar de forma a garantir a existência de vários núcleos de desporto escolar, incentivando a prática de atividade física, também organizavam muitas atividades desportivas abertas a todos os alunos da escola. Um exemplo é o Torneio da Turma que era composto por vários torneios onde cada aluno/equipa ia obtendo pontos e no final do ano a turma com mais pontos foi premiada na Gala da Educação Física e Desporto Escolar.

De todos os professores do departamento sete professores contribuíram muito para as aprendizagens deste ano letivo. Uma professora transmitiu algumas estratégias para conseguir aumentar a minha taxa de feedback e a qualidade do mesmo. Através da observação de aulas de outra professora foi possível identificar estratégias para aumentar a intensidade das aulas, perder pouco tempo em transições e na aplicação dos testes de *Fitnessgram* reduzir o tempo necessário, agrupando os alunos pela quantidade de execuções que conseguem realizar. Ao observar as aulas de uma turma de percurso curricular alternativo verifiquei a forma humana como a professora tratava os alunos conseguindo ir ao encontro das necessidades de afeto dos mesmos em simultâneo com as suas necessidades enquanto professora. Durante a semana a tempo inteiro uma das professoras contribuiu bastante para colmatar algumas lacunas ao nível da ginástica acrobática e da rumba quadrada. Por fim, mas não menos importante, o orientador de estágio em conjunto com os meus colegas de estágio, que ao refletirem sobre os aspetos positivos e negativos e sobre estratégias para melhorar a condução das aulas, levou a que qualidade das mesmas fosse melhorando e tornando-se mais consistente ao longo do tempo.

Caracterização do Desporto Escolar

O desporto escolar é o conjunto de atividades lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo (*Decreto Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro do Ministério da Educação*, 1991). Este assume ainda uma elevada importância por ser apenas nestes grupos-equipas que alguns alunos conseguem aceder à prática desportiva formal, não formal ou até mesmo informal (Programa de Desporto Escolar, 2013/2017). Este programa salienta também o desenvolvimento de valores como a responsabilidade, espírito de equipa, disciplina, tolerância e respeito como uma grande vantagem destas atividades.

Na ESC, para além da importância dada à disciplina de educação física, o desporto escolar tem um grande impacto, tendo vários núcleos de diversas modalidades e de diferentes escalões etários e de género. A grande maioria destes núcleos está à responsabilidade de professores que já se encontravam nesta escola, tendo um professor do departamento de história a lecionar um dos núcleos. Os diferentes núcleos eram: voleibol feminino e masculino dos escalões iniciados júnior e juvenil, escalada, taekwondo, basquetebol, futsal, dança, com o auxílio de uma professora estagiária, ginástica e por último ténis de mesa com o auxílio de outro professor estagiário.

No início do ano letivo o orientador de escola deu a conhecer os diferentes núcleos que a escola possuía e permitiu que cada estagiário escolhesse o seu núcleo tendo duas perspetivas em mente. Podia escolher-se, tendo em conta os pontos fortes do estagiário e coadjuvar uma modalidade onde fosse uma mais-valia devido ao conhecimento que poderia transmitir, ou tendo em conta os pontos fracos, tendo como intuito aprender ao longo do ano permitindo tornar-se melhor professor.

Assim sendo, tendo optado pela segunda perspetiva, o núcleo de desporto escolar onde estive em coadjuvação foi o núcleo de voleibol, juniores e juvenis femininas, que era constituído por cerca de 40 alunas. Este é o maior núcleo da escola e é conhecido pela grande união e espírito de equipa que existe entre todas as alunas e entre os restantes núcleos masculinos e iniciados de voleibol.

Processo de Formação do Estagiário

Lecionação da Educação Física

Para a área 1, o guia de estágio pedagógico (2015/2016) sintetiza que o estagiário deve gerir o processo de ensino-aprendizagem da turma em que é professor, realizando funções de planeamento, condução e avaliação. Nesse sentido de seguida é realizada uma reflexão sobre a lecionação da educação física na turma 10ºLH2, em torno dessas três áreas.

Planear é uma necessidade básica da vida. É através do planeamento que o ser humano organiza a sua vida para que esta ocorra de uma forma eficaz e eficiente. O mesmo é necessário na lecionação da educação física pois é através dele que é possível orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina (Matos, 2010 citado em Inácio e tal., 2014).

Quanto mais pensado e mais perto da realidade for o planeamento mais fácil será conduzir os alunos ao sucesso. No início do ano letivo os professores são confrontados com a necessidade de orientar o processo ensino-aprendizagem, de escolher e definir os objetivos que vamos perseguir e saber qual a direção a imprimir ao percurso de desenvolvimento dos alunos, no entanto para tomar essas decisões é imprescindível começar por identificar as dificuldades e possibilidades dos alunos, pois só dessa forma as decisões serão contextualizadas (Carvalho,1994). Assim torna-se necessário verificar qual o ponto de partida e por isso a fase da avaliação inicial é de extrema importância para o planeamento do resto do ano letivo. Tal como Carvalho (1994) afirma é através dela que são identificadas as dificuldades da turma em geral e mais especificamente de cada aluno e é projetado o que se deve realizar para colmatar essas dificuldades e conduzir os alunos ao sucesso. Esta etapa permite aferir as aptidões e dificuldades dos alunos não só nas atividades físicas desportivas mas também na aptidão física e conhecimentos (Ministério da Educação, 2001). Através das orientações metodológicas dos PNEF verificamos também que é através desta etapa que se consegue obter informação acerca de quais os alunos e matérias críticas, orientar a formação de grupos de nível, definir as bases de diferenciação do ensino e decidir, assim, sobre quais os objetivos anuais, quais as prioridades formativas, quais os objetivos prioritários e quais os objetivos secundários. Ou seja, é aqui que se percebe que alunos vão precisar de um maior acompanhamento, que

matérias estão mais distantes dos objetivos e que capacidades motoras precisam de ser mais trabalhadas (Ministério da Educação, 2001).

Esta é também uma fase de extrema importância para a aquisição de hábitos organizacionais, rotinas e definição de regras de funcionamento das aulas. Estas devem ser planeadas e transmitidas aos alunos. Com a utilização destas regras e rotinas é possível gerir melhor o tempo de aula, otimizando o tempo disponível para a prática, o tempo na tarefa e o tempo potencial de aprendizagem, ou seja, o tempo despendido em tarefas ajustadas aos objetivos da aula, em que os alunos obtenham cerca de 80% de sucesso (Rosado & Ferreira, 2011). Assim, no início do período foi planeado e transmitido aos alunos quais as regras e rotinas a aplicar durante o ano letivo e planeado quais os estilos de ensino a utilizar. No entanto esta organização da aula, as rotinas e os estilos de ensino, durante este ano letivo, variaram tendo em conta o espaço de aula.

Nesse sentido foi definido que no espaço exterior, o ponto de encontro era na bancada mais perto da caixa de areia. Neste espaço foram utilizados como sinal dois tipos de apitos: 1 apito para os alunos pararem e não saírem do sítio; 2 apitos para os alunos terminarem a tarefa e se deslocarem para perto de mim. Afeta aos dois apitos estava a estratégia da contagem, em que era realizada uma contagem decrescente de 10 e de seguida uma contagem muito rápida crescente, até todos os alunos se encontrarem sentados prontos a ouvir a instrução. O último número desta contagem crescente era o número de flexões, abdominais ou lombares que os alunos teriam de realizar. Isto permitia melhorar os tempos dos deslocamentos dos alunos e garantir uma rápida transição entre tarefas. Relativamente à forma de instrução, neste espaço a instrução do primeiro exercício era realizada para toda a turma e nos exercícios seguintes a instrução era dada grupo a grupo, enquanto os restantes grupos trabalham. Esta estratégia permitiu que os alunos ganhassem mais tempo de prática e permitiu explicar melhor as condicionantes de cada exercício, visto serem diferenciados consoante os grupos. Quanto à organização as matérias foram abordadas da seguinte forma: toda a turma realizava a mesma matéria com condicionantes diferentes, à exceção de quando eram abordadas matérias de atletismo. Nesse caso realizava-se um circuito com diferentes matérias de forma a ter pouca gente em cada estação de atletismo permitindo que os alunos tenham mais tempo potencial de aprendizagem. Relativamente ao material, como era um espaço em que os alunos não necessitavam montar material, os alunos eram responsáveis por leva-lo para a aula e arruma-lo. Por fim, neste espaço, o estilo de ensino utilizado

foi o de “Tarefa” por garantir um maior controlo por parte do professor (Mosston & Ashworth, 2008).

Por outro lado nos espaços G1+G2 e G3 o ponto de encontro realizou-se nos bancos suecos junto ao quadro e na sala de ginástica nos bancos suecos junto ao espaldar. Nestes espaços os alunos eram responsáveis pela montagem e desmontagem do material e também eram utilizados dois tipos de apitos, no entanto a contagem afeta aos dois apitos teve uma contagem decrescente de apenas 5, uma vez que estes espaços eram menores que o exterior. Relativamente à forma de instrução foi quase sempre realizada para toda a turma. Por fim, nestes espaços, os estilos de ensino que utilizei foram a “Tarefa”, o “Comando” e o estilo de “Ensino Recíproco”, podendo ser organizada em circuitos, em tarefas distintas ou com todos os alunos a realizarem a mesma tarefa. A utilização deste estilo de “Ensino Recíproco” teve um grande impacto nos alunos, pois tal como Mosston & Ashworth (2008) afirmam, os alunos ganham um conhecimento sobre os critérios que definem o êxito de um objetivo e como consequência também sabem o que falta para o atingir. A instrução dos circuitos foi realizada da seguinte forma: foi desenhado no quadro os grupos a adotar e o esquema do circuito, foi dito quais eram os grupos, que grupo montava que estação, quais materiais tinham de montar e como e o que tarefa se realizava em cada estação, precisamente por esta ordem. Para além disso, no início da instrução da primeira aula da unidade de ensino, era referido que todos os alunos deviam prestar atenção ao que era necessário montar em cada estação visto que ao longo da unidade de ensino existia uma rotação dos grupos para que todos montassem e desmontassem todas as estações. Esta situação foi importante para os alunos uma vez que permitiu que todos tivessem contacto com os diferentes materiais necessários à prática das atividades. Por outro lado estas rotinas de montagem e arrumação do material também são essenciais para o bom funcionamento do ano letivo pois o facto de ensinar os alunos a montar o material, através de um esquema desenhado no quadro, é fundamental para que no resto do ano o tempo despendido na instrução da montagem e na montagem propriamente dita, seja reduzido, aumentando o dinamismo da aula e reduzindo significativamente o tempo de gestão (Rosado & Ferreira, 2011).

Através da formulação do PIF foram previstas várias dificuldades que poderiam ser sentidas ao longo da etapa de avaliação inicial (etapa 0) e estratégias para superar essas mesmas dificuldades. Foram previstas dificuldades em realizar planos de aulas politemáticas, tendo como estratégia de superação, realizar um documento com as possibilidades de lecionação em cada espaço. Isto possibilitou uma melhor noção de

que matérias poderiam ser lecionadas em cada espaço e consequentemente saber em que altura (calendarização) podia lecionar cada matéria.

A calendarização tendo em conta as matérias a abordar, os espaços disponíveis, o tempo disponível para esta etapa e não saber quanto tempo era necessário para fazer a avaliação inicial de cada matéria, constituiu-se como outra dificuldade sentida e identificada no PIF. Para contrariar esta dificuldade foi estimado duas aulas para o máximo de matérias possíveis de forma a conseguir observar todos os alunos e permitir aos alunos evoluírem nessas duas aulas. Para além disso decidi atribuir na calendarização um tempo letivo para alguma matéria que necessitasse de uma segunda avaliação. Estas estratégias de planeamento tornaram o diagnóstico dos alunos mais fácil e permitiu-me ter os diagnósticos de quase todos os alunos em quase todas as matérias. Sendo que os únicos diagnósticos que não consegui realizar foram porque os alunos faltaram às aulas. No entanto, mais tarde verificou-se que estes diagnósticos não foram completamente bem realizados devido à inexperiência de observação e consequentemente alguns prognósticos acabaram por não corresponder às capacidades dos alunos, devido aos erros de diagnóstico ou por ter sido demasiado ambiciosa ao prognosticar, não tendo a noção do ritmo de aprendizagem dos alunos. Apesar de ter previsto duas aulas para cada matéria, estes erros ocorreram sobretudo pela reduzida quantidade de vezes em que os alunos foram observados na situação de avaliação, e por não terem sido observados em situações mais difíceis, de forma a verificar se os alunos conseguiriam atingir ou não esse objetivo. Assim foi necessário ao longo das etapas reformular os prognósticos dos alunos para que estes conseguissem atingir o nível e por sua vez atingir o sucesso à disciplina de educação física.

Outra característica muito importante da etapa de avaliação inicial era planejar aulas com carácter de ensino-aprendizagem e não apenas de avaliação. Carvalho (1994) afirma que as aulas desta etapa devem ser aulas “normais” em que o professor ao mesmo tempo que recolhe os dados para a avaliação inicial também acompanha a atividade dos alunos e prescreve feedback para que os alunos melhorem o seu desempenho ao longo das aulas. Esta característica é o que permite ao professor verificar qual a velocidade de aprendizagem dos alunos. Uma vez que tive algumas dificuldades em manter as aulas com esse carácter de ensino-aprendizagem, em especial devido à baixa quantidade de feedback transmitido, tive dificuldade em perceber qual a velocidade de aprendizagem dos alunos e consequentemente, tal como já foi referido, realizei alguns prognósticos demasiado ambiciosos. Assim, planejar situações e exercícios de aprendizagem, não só de avaliação, prever

exercícios adequados ao nível que iam sendo diagnosticados para quem não conseguia realizar a primeira situação de avaliação e prever nos planos de aulas possíveis feedbacks a transmitir em cada matéria abordada, foram estratégias para superar esta dificuldade.

Concluída a etapa da avaliação inicial seguiu-se o planeamento de todo o ano letivo, a construção do PAT. Segundo Carvalho (1994) o professor pode, partindo da avaliação inicial selecionar objetivos de aprendizagem adequadas, tanto para a turma como para determinados grupos de alunos, pode calendarizar as matérias a lecionar ao longo do ano, pois sabe quais as matérias prioritárias, organizar a atividade dos alunos pois identificou os aspetos críticos no tratamento das matérias e os alunos com mais dificuldade e pode organizar a turma formando grupos homogêneos ou heterogêneos pois sabe quais são os alunos “mais” e “menos” aptos. Ou seja, neste documento o professor pode definir quais as prioridades da turma e quais os alunos prioritários nas três áreas de extensão da educação física (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos) e como agir para que os alunos atinjam o sucesso.

No PAT da turma 10ºLH2 o ano letivo encontra-se dividido em três etapas: etapa 1- aprendizagem; etapa 2- aprendizagem e desenvolvimento e etapa 3- revisão e consolidação. Relativamente às aprendizagens durante a primeira etapa devem ser introduzidas de forma isolada e simplificada enquanto durante a última etapa as mesmas devem ser na sua forma final (coreografia, sequência ou jogo) (Ministério da Educação, 2001). Para além deste planeamento anual realizei planos de etapa, que segundo Quina (2009) devem conter a atribuição do número de aulas para cada unidade de ensino, definir ou atualizar os objetivos para cada matéria a ser trabalhada, a calendarização e definição de prioridade, definição dos recursos espaciais e materiais necessários e por fim definição dos momentos e matérias a avaliar.

Para que os alunos evoluíssem ao nível da área da aptidão física, foi definido que seriam realizados vários circuitos de aquecimento com intensidades elevadas, que utilizassem todos os grandes grupos musculares e trabalhassem tanto a força dos membros superiores, como a força média e a resistência. Para além disso foram realizados vários treinos, ao longo das várias etapas, para que os alunos interiorizassem as regras, a forma de execução do teste e para que fosse possível perceber se os alunos estavam ou não a melhorar, ou seja os alunos realizavam a bateria de testes do *Fitnessgram* durante as aulas apenas como avaliação formativa. De forma a conseguir manter os alunos motivados e incentivar a que realizassem sempre o máximo de si, estando focados em melhorar, defini também objetivos para

todas as etapas. No teste da força média o objetivo estabelecido consistia em aumentar o número de repetições de três em três. Uma vez que era o teste onde os alunos tinham mais sucesso, existindo já alguns alunos que atingiram o máximo de repetições. Para esses alunos decidi estabelecer um objetivo diferente que consistia em realizar o teste com um tipo de abdominais mais difíceis, para estes alunos também terem hipótese de evoluir e aumentar a sua força média. No caso das extensões de braços os objetivos foram diferenciados por género por ser um teste mais exigente para as raparigas. Assim estabeleci como objetivo, para as raparigas, aumentar de duas em duas repetições a cada etapa e para os rapazes aumentar três. No teste do vaivém também foi definido os alunos aumentarem de três em três percursos, no entanto no caso dos alunos que se encontravam fora da zona saudável teriam de aumentar três percursos na primeira etapa, cinco na segunda e sete na terceira. Se os alunos ultrapassassem o objetivo estipulado para o final do ano nas primeiras etapas, em qualquer um dos testes, era estipulado um novo objetivo de mais 2 percursos/repetições relativos ao último resultado que obtiveram.

Através da definição destes objetivos verificou-se uma evolução nos alunos pois eram constantemente desafiados a melhorar, no entanto esta definição deveria ter tido por base uma maior diferenciação e não deveria ter sido realizada por género, tal como foi realizada nas extensões de braços, mas sim tendo por base as capacidades de cada aluno, ou seja, o aumento de repetições deveria ter sido definido para cada aluno individualmente e não para toda a turma.

Na área dos conhecimentos, de forma a resolver as dificuldades demonstradas no teste diagnóstico, na instrução inicial foram abordadas as temáticas que a turma em geral demonstrou dificuldades e os alunos foram questionados, de forma dirigida, ao longo das aulas. Para isso foi necessário prever uma calendarização que informasse que alunos deviam ser questionados e que questões deviam ser colocadas. Durante o primeiro período, na primeira etapa, foram abordadas a medição da frequência cardíaca, as capacidades físicas e os fatores de um estilo de vida saudável e foi realizada uma ficha a pares. Para essa ficha os pares foram definidos utilizando pares heterogéneos, para que os alunos com mais facilidade pudessem contribuir para as aprendizagens dos alunos com mais dificuldades. No segundo período, foram abordadas as características de uma alimentação saudável e realizado um trabalho de grupo com diferentes temas, que foi apresentado à turma. Para a formação destes grupos utilizou-se a homogeneidade, ou seja, os alunos foram agrupados tendo em conta uma dificuldade que tivessem demonstrado no teste

diagnóstico. Por fim no terceiro período foi realizado um teste para a classificação final do ano, que continha toda a matéria prevista nos planos plurianuais da escola.

Ao prognosticarmos para cada matéria um determinado nível estamos a delinear para cada aluno um determinado perfil (Araújo, 2007). Assim devemos estabelecer objetivos intermédios que permitam atingir esse mesmo perfil, pois é através deles que é possível verificar se os alunos estão a aprender e se os planos estão bem realizados ou se é necessário alterar as metas finais (Araújo, 2007). Durante a formulação deste documento (PAT) a maior dificuldade foi essa definição dos objetivos intermédios e finais da área das atividades físicas, pois apesar de terem uma progressão eram demasiado ambiciosos, em parte porque, tal como já foi referido, os prognósticos que estabeleci eram demasiado ambiciosos e porque o tempo disponível para cada matéria não permitiu que os alunos evoluíssem em todas as matérias.

Para a condução do ensino no PAT estabeleci várias estratégias a implementar. Em relação aos estilos de ensino defini que os mais utilizados seriam o “Comando”, a “Tarefa” e o estilo de “ensino Recíproco” através de circuitos ou em estilo de ensino massivo. No entanto, no PIF, foi identificada a dificuldade de implementar esses estilos de ensino, por isso, foi definido como estratégia de superação a pesquisa sobre os diferentes estilos de ensino, a observação de aulas de outros professores do agrupamento e a definição dos diferentes estilos de ensino para cada matéria e objetivos.

Perder pouco tempo de prática explicando todas as informações necessárias foi uma das minhas preocupações e uma das mais complexas de resolver por ter de ser diferente consoante o espaço de aula. O sistema de tarefas de instrução está relacionado com funções diretamente relacionadas com a aprendizagem de conteúdos e são orientadas pelo professor e comunicadas explicitamente aos alunos. Para que a instrução seja considerada eficaz é fundamental que as tarefas sejam claras e explícitas, aumentando assim a sua compreensão e participação, e permitam conquistar a atenção dos alunos, facilitando a aprendizagem (Carlson, 1995; Doyle, 1984; Hastie, 1997; McCaughy et al., 2008; Rink, 1993; Rosado & Ferreira, 2011). Assim no PAT foi necessário planear de forma sistematizada as informações necessárias a transmitir utilizando diferentes estratégias. Nos espaços interiores foram utilizados esquemas nos quadros e no espaço exterior as informações foram dadas de grupo a grupo, fazendo com que mais de metade da turma estivesse quase sempre

em atividade motora. Após esta definição, sempre que a estratégia era cumprida, verificou-se que as instruções se tornaram muito mais fáceis e menos demoradas.

A partir da segunda etapa (etapa 1) o núcleo de estágio passou a utilizar planos de unidade de ensino. Uma unidade de ensino é um conjunto de aulas que concorrem para os mesmos objetivos, sendo aulas estruturalmente semelhantes, e o seu planeamento deve conter entre seis a doze aulas, uma vez que em menos de seis aulas é difícil verificar aprendizagens e mais de doze não concorre para o ecletismo que se pretende na educação física (Quina, 2009). Este autor afirma ainda que as unidades de ensino devem obedecer a cinco princípios: o princípio da repetição, onde as aprendizagens devem ser repetidas em diferentes contextos, para os alunos dominarem as habilidades desportivas de forma eficaz; o princípio da abordagem concentrada da matéria, onde os objetivos definidos devem ser primeiramente abordados na primeira metade da unidade de ensino, permitindo haver espaço para a repetição e aperfeiçoamento durante a segunda metade da mesma; o princípio da variabilidade dos exercícios dentro das aulas, em que o objetivo é diversificar os exercícios, dentro da mesma aula, de forma a solicitarem capacidades e competências de diferentes domínios, mas repeti-los em todas as aulas da unidade de ensino; o princípio da especificidade, que consiste em incluir exercícios, de forma claramente dominante, relacionados com situações práticas e específicas da modalidade objeto de aprendizagem; e o princípio da gestão dos exercícios e das medidas organizativas no decurso da unidade, ou seja, não alterar muito de aula para aula, mantendo a diferenciação e aumentando, progressivamente, o nível de exigência. A formulação destes planos foi prevista no PIF como sendo uma das possíveis dificuldades, devido ao desconhecimento das informações que um plano de unidade de ensino deveria conter ou que tipo de estrutura seria a mais adequada. Para solucionar esta dificuldade foi utilizada a pesquisa e a discussão entre os professores estagiários e orientadores sobre que informações eram consideradas importantes na estrutura dos planos de unidade de ensino.

Durante a etapa 1 o núcleo de estágio deparou-se com a necessidade de ensinar aos alunos as formas mais básicas das técnicas dos jogos desportivos coletivos. Assim o núcleo procurou, com a ajuda de outros professores do GEF, criar progressões pedagógicas para o lançamento na passada no basquetebol, para o remate em salto do andebol e para o toque de dedos do voleibol. Estas progressões tiveram um impacto extremamente positivo nas aprendizagens dos alunos, independentemente das turmas em que foram aplicados, não só por ter contribuído para a sua evolução técnica, mas também para o seu conhecimento uma vez que

foram realizadas utilizando um estilo de ensino inclusivo. Este estilo de ensino permite aos alunos conhecer o nível das suas aprendizagens por serem eles a escolher qual a progressão a trabalhar e, quando acompanhada do feedback do professor, faz com que os alunos saibam o que necessitam melhorar para progredir para a próxima progressão (Mosston & Ashworth, 2008). Assim, por este motivo, estas progressões foram uma das maiores aprendizagens adquiridas durante este ano letivo e por isso serão implementadas no futuro.

A etapa 2 foi uma das etapas mais importantes para a aquisição de aprendizagens e consequentemente para a minha formação enquanto professora. Segundo Carvalho (1994), as opções que são tomadas no plano anual de turma não devem ser tomadas como definitivas, sendo possível ajustá-las para que o processo ensino-aprendizagem seja mais adequado. Assim, foi nesta fase que foram feitas as correções ligadas às insuficiências do planeamento e consequentemente levaram a que tenha aprendido a realizar um melhor planeamento.

Ao nível do planeamento das unidades de ensino, mesmo com a pesquisa durante a etapa 1 prevaleceram dificuldades, tendo de prever nos planos de aula informações que não constavam no plano de unidade de ensino. Assim, nesta etapa, através das necessidades de informação sentidas durante as unidades de ensino da etapa, foram acrescentadas essas informações nas unidades de ensino seguintes, como por exemplo a colocação e deslocação do professor. Estes acrescentos de informação ao planeamento foram melhorando a qualidade dos planos de unidade de ensino, no entanto apesar desta melhoria a utilização de planos de aula manteve-se até ao final do ano letivo, pois tornava-se mais fácil a organização daquela aula em específico. Para além da escassa informação, outra dificuldade que sentida foi a criação de algumas unidades de ensino que não fossem menores que seis unidades de ensino, em especial conseguir conjugar o espaço do ginásio com outro espaço, isto fez com que fosse difícil verificar as aprendizagens dos alunos nessas unidades.

Além disso uma dificuldade sentida até esta etapa e que não foi mencionada no PIF foi o planeamento da avaliação sumativa e formativa. Ao longo das várias etapas esse planeamento foi melhorando por tentar colmatar algumas necessidades sentidas na altura de aplicar as respetivas avaliações. A avaliação sumativa é segundo Fernandes (2007) destinada a certificar e classificar os alunos, servindo para fazer balanços sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Para a avaliação sumativa, no plano da primeira etapa, não foram planeados que instrumentos iriam ser

utilizados, nem que critérios seriam utilizados para realizar a classificação dos alunos, tendo havido a necessidade de definir esses aspectos no momento da classificação.

Por outro lado em relação à avaliação formativa não foi previsto qualquer tipo de planeamento, sendo um aspeto negativo uma vez que este tipo de avaliação é extremamente importante para a formação dos alunos. Na verdade, a avaliação formativa consiste num processo de recolha de informação que nos permite, ao longo do ano, orientar e regular a atividade do professor, bem com controlar os seus efeitos (Carvalho, 1994). O processo da avaliação formativa deve respeitar três etapas: a observação para recolha de informações relativas às dificuldades ou progressos dos alunos; a interpretação dessa mesma informação, comparando-a com um critério; e a adaptação da situação de aprendizagem de acordo com a informação recolhida (Carvalho, 1994). O mesmo autor afirma ainda que a utilização desta avaliação tem algumas vantagens: o aluno toma consciência das suas limitações e possibilidades; o aluno sabe concretamente o que se espera dele, ou seja, conhece os objetivos e critérios de êxito das tarefas que realiza; a apreciação objetiva dos colegas ajuda o aluno a formar um padrão motor mental desejável e necessário a uma correta aprendizagem; e o aluno compromete-se com o processo ensino-aprendizagem. Ou seja, é através desta avaliação que os alunos ganham consciência sobre o que conseguem ou não realizar e o que têm de melhorar para conseguir atingir os objetivos propostos. Tal como Carvalho (1994) afirma através da autoavaliação e heteroavaliação, o aluno toma consciência das suas limitações e possibilidades e sabe concretamente o que se espera dele, para além disso conhece também os objetivos e critérios de êxito das tarefas que realiza.

Existem assim várias formas de realizar esta avaliação: utilizando fichas formativas que informam os alunos sobre quais os objetivos para que estão a trabalhar, fichas onde os alunos assinalam se conseguem ou não realizar os seus objetivos, fichas de autoavaliação, questionamento e fichas de estilo de ensino recíproco. Tudo estratégias que foram utilizadas ao longo do ano letivo para tornar alunos mais conscientes das suas aprendizagens, mas apenas foram previstas no planeamento a partir da etapa 2. O questionamento sistemático e planeado também pode ser considerado um instrumento de avaliação formativa pois permite verificar o estado em que os alunos se encontram relativamente aos seus objetivos pedagógicos (Rosado, 1997). Para além disso a perceção que os alunos têm dos professores é importante para o processo ensino-aprendizagem pois permite aos professores melhorarem o seu desempenho, melhorarem a relação que têm com os alunos e consequentemente melhorarem as aprendizagens dos alunos (Rudduck, Chaplain &

Wallace, 1996). Assim, com este objetivo em mente, nas fichas de autoavaliação dos alunos foram colocadas questões sobre que matérias e características das aulas que os alunos tinham gostado mais ou menos ao longo do período.

Durante todo o ano letivo houve um aluno, que por motivos de saúde, não pode praticar atividade física. Segundo o Ministério da Educação (2001) a diferenciação do ensino também é importante para os alunos que estejam temporariamente impedidos ou limitados de realizar a prática das atividades físicas. Assim, foi necessário criar atividades e definir uma avaliação específica para este aluno e eventualmente outros alunos que não pudessem realizar a aula. Este aspecto surgiu como uma dificuldade, apenas colmatada durante a etapa 2, uma vez que não realizei essa definição durante as primeiras etapas, o que fez com que os alunos não tivessem tarefas para realizar ao longo das aulas e na altura da avaliação do primeiro período não houvessem elementos para avaliar nem critérios de avaliação definidos. Após a identificação deste problema foram definidas várias tarefas e fichas de registo que os alunos poderiam realizar durante as aulas. Para a avaliação formativa definiu-se que realizariam, assim como os colegas de turma, fichas formativas e de auto avaliação e receberiam fichas de heteroavaliação. Para a avaliação sumativa foram utilizados os mesmos instrumentos para a área dos conhecimentos e foram aplicadas fichas onde os alunos teriam de responder a questões sobre os testes de aptidão física e sobre os indicadores e critérios das diferentes matérias da área das atividades físicas. Desta forma os alunos foram integrados na aula e realizaram aprendizagens nas três áreas apesar de não puderem executar.

Foi também nesta etapa que foram reajustados alguns prognósticos demasiado ambiciosos, tal como Araújo (2007) prevê que seja necessário. Onde houve a maior necessidade de correção foi ao nível da ginástica acrobática. Nesta matéria tinha prognosticado que toda a turma iria conseguir atingir o nível elementar, no entanto, com o decorrer das aulas, percebi que isso não iria ser possível. Este erro se deveu à inexperiência de observação e planeamento durante a avaliação inicial pois durante essa fase os alunos apenas realizaram figuras de nível introdução, tal como foi explicado anteriormente em algumas matérias não observei os alunos em situações mais difíceis. Como todos os alunos conseguiam realizar as figuras propostas assumi que conseguiram realizar as figuras de nível elementar, no entanto a dificuldade do nível elementar é muito superior, em especial para os volantes uma vez que têm de ser mais destemidos pois as figuras são mais elevadas. Como em dois grupos os alunos estavam com dificuldades em realizar estas figuras e, em alguns casos até se recusavam a fazê-las, por terem receio, foram reformulados os prognósticos,

colocando esses grupos a trabalhar para o nível introdução. Esta foi uma boa decisão pois para muitos alunos esta foi uma das matérias nucleares para terem sucesso à disciplina e se não tivesse acontecido haveria alunos que não teriam atingido o nível introdução a uma ginástica, não podendo assim ter sucesso à disciplina.

A formação de grupos foi outra dificuldade que sentida pois, apesar de ter sido formulado um quadro, com os grupos de alunos tendo em conta a matéria e o nível para o qual iriam trabalhar, surgiram dúvidas sobre quando utilizar grupos heterogêneos ou homogêneos. Ao longo do ano letivo foram utilizados maioritariamente grupos homogêneos, no entanto, no final do ano letivo, sentiu-se a necessidade de realizar jogo com grupos heterogêneos, para que os alunos com mais facilidade ajudassem os alunos com mais dificuldade, tendo sido verificados resultados positivos nas aprendizagens dos alunos. Assim, teria sido positivo para os alunos realizarem jogo com grupos heterogêneos ao longo do ano letivo, à exceção de quando realizam jogo “formal”, de forma a elevar o nível dos alunos com maiores dificuldades, e após essa melhoria realizar jogo com grupos homogêneos. Ou seja, realizar grupos maioritariamente heterogêneos durante a etapa 1 e 2 e na última utilizar grupos homogêneos por ser uma etapa de consolidação das aprendizagens. Esta escolha de grupos torna-se importante em especial durante a etapa 1 uma vez que tem como objetivo melhorar as matérias prioritárias e os alunos prioritários para que estes consigam atingir o sucesso à disciplina. Este pensamento vai ao encontro das orientações metodológicas presentes nos PNEF (Ministério da Educação, 2001), que afirmam que a formação dos grupos é um elemento-chave na estratégia de diferenciação do ensino e que a constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes, ou seja, grupos heterogêneos. No entanto, o mesmo, alerta para sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogênea dos grupos e que a fixação dos grupos durante períodos de tempo muito alargados não é aconselhável, até pela importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens.

Relativamente à prescrição de *feedback*, surgiram dificuldades, em especial ao nível dos jogos desportivos coletivos de invasão, por ter algumas dúvidas ao nível do conhecimento dessas matérias. O jogo é representativo da produção coletiva criada por todos os jogadores intervenientes nesse jogo. Esse produto de grupo, que é sempre original e único, resultado de uma complexa conjugação de ações que reflete, simultaneamente, dinâmicas de cooperação entre colegas de equipa e de oposição entre adversários (Henriques, 2012). Esta característica torna os jogos desportivos

coletivos de invasão nas matérias mais difíceis de avaliar na educação física e consequentemente de prescrever *feedback*.

O *feedback* pedagógico é uma reação do professor à resposta motora do aluno. Contudo, nem sempre tem como objetivo provocar uma modificação nessa mesma resposta motora, pode ter com objetivo motivar e encorajar o aluno, elogiando-o através de *feedback* meramente positivo e descritivo. Este pode ser classificado em relação a quatro dimensões: direção (ao aluno, a um grupo, ou à turma); forma (auditivo, visual, quinestésico ou misto); objetivo (prescritivo, descritivo, avaliativo ou interrogativo); e afetividade (positivo ou negativo) (Sarmiento, Rosado, Rodrigues, Veiga, & Ferreira, 1998). Todas estas dimensões e “subdimensões” são importantes, no entanto é difícil definir qual a melhor. Contudo, há certos cuidados a ter, pois nem todo o *feedback* é eficaz (Silva & Lopes, 2015). Durante a formação inicial foi transmitido que o *feedback* não deve ser meramente avaliativo (“boa”, “mal”, “muito bem”), pois é importante que o aluno saiba claramente se o seu desempenho foi correto ou não e, se não foi, o que deve fazer para melhorar. Assim, o *feedback* avaliativo pode ser utilizado mas deve ser acompanhado de um *feedback* descritivo e prescritivo. Aprendemos também que o *feedback* deve tomar mais vezes a afetividade positiva do que a negativa, motivando o aluno, e que mesmo em caso de transmitir alguma correção é importante começar por descrever aquilo que o aluno realizou bem e só depois prescrever as melhorias que ele deve realizar. Desta forma, cativamos a atenção do aluno e motivamo-lo para a prática. Para além disso o *timing* do *feedback* é imperativo para que este seja eficaz, permitindo que o aluno ultrapasse de imediato as suas dificuldades, não insistindo no erro (Silva & Lopes, 2015). Assim um exemplo de um bom *feedback* quando o aluno realiza mal o remate em salto pode ser: “Boa, estás a realizar bem os apoios, no entanto podes melhorar a armação do braço, para isso tens de levantar mais o cotovelo”. O *feedback* interrogativo também possibilita aumentar a autonomia dos alunos, pois ensina-os a processarem a informação que recebem do seu desempenho, aumentando a sua capacidade de autoavaliação e “*autofeedback*” (Rosado, 1997).

Por este motivo a partir da etapa 2 passou a existir uma tentativa de questionar os alunos e não só descrever e prescrever. Isto também permitiu distinguir quando os alunos não realizavam por não saber ou por não conseguirem transpor esse saber para o saber fazer. Esta dificuldade ao nível da prescrição do *feedback* acabou por ser sentida e identificada através da análise da primeira aula filmada onde foi concluído que era necessário aumentar a taxa de *feedback*, dar mais *feedback* para toda a turma e para alguns grupos e melhorar a forma como este é transmitido, utilizando mais

formas do que apenas o auditivo. Para conseguir colmatar essa dificuldade e realizar estas melhorias foi realizada uma pesquisa sobre essas matérias, verificado, segundo o protocolo, os indicadores necessários para estarem num determinado nível e previstos possíveis feedbacks tendo em conta esses indicadores. Outra estratégia encontrada, através de observação e conselhos de outros professores do agrupamento, foi a definição do que se pretende ver em cada exercício, centrando-me nesses critérios para fornecer feedback. Ainda para a resolução desta dificuldade mas no contexto de feedback à distância, foram utilizadas duas estratégias que ajudar a melhorar. A primeira foi planear o deslocamento na sala de aula e encontrar um local onde conseguisse ter uma visão global da turma e a segunda foi a utilização de um alarme de dois em dois minutos que lembrasse de olhar para a turma na sua globalidade e corrigir ou incentivar a prática. Estas estratégias contribuíram para uma melhoria da taxa e qualidade do feedback dada aos alunos e, conseqüentemente, melhorou as suas aprendizagens.

Por fim uma dificuldade sentida ao longo do ano letivo, e onde podia ter melhorado mais, foi na diferenciação do ensino. Ao nível da aptidão física e dos conhecimentos, através dos diferentes objetivos estabelecidos e dos instrumentos utilizados, realizei uma boa diferenciação. No entanto, ao nível das atividades físicas, apesar de ter estabelecido diferentes objetivos para os diferentes alunos em cada matéria, todos os alunos passaram sempre por todas as matérias independentemente das suas dificuldades. Assim no futuro os alunos devem praticar mais vezes as matérias onde têm mais dificuldades, o que trará uma maior necessidade de organização e planeamento de forma a prever estas situações.

A reflexão sobre os estilos de ensino e a sua operacionalização é importante para o ensino pois é através dela que é possível garantir a congruência entre as ações do professor, ações dos alunos e intenções de aprendizagem (Mosston & Ashworth, 2008). De acordo com estes autores, é necessário refletir sobre uma cadeia de decisões acerca de 3 momentos relativos ao planeamento, operacionalização e reflexão pós aula, respetivamente pré-impacto, impacto e pós-impacto. Ao longo do ano foram ocorrendo vários momentos de aprendizagem provenientes de momentos de reflexão tais como autoscopias, balanços e relatórios de aulas filmadas. No entanto foi durante a semana a tempo inteiro que, ao nível da lecionação, surgiram algumas primeiras experiências e conseqüentemente grandes aprendizagens.

Durante esta semana surgiu, pela primeira vez, a experiência de lecionar aulas de 45 minutos, o que foi complicado, em especial ao lecionar duas matérias. Assim

como estratégia deve-se tentar que a aula de 45 minutos tenha sempre conteúdos e organizações semelhantes à aula de 90 minutos de forma a não ser necessário realizar momentos de instrução grandes e potenciar o tempo de prática. Foi também nesta semana que surgiu a oportunidade de lecionar aulas numa turma de percurso curricular alternativo. Nesta turma integravam alunos com problemas de integração social, com dificuldades cognitivas e que demonstravam pouco interesse na escola, onde o maior desafio era conseguir ter todos os alunos na aula e efetivamente a realizar a prática, respeitando as regras de sala de aula e de jogo. Com isto conclui-se que a maturidade e características gerais da turma são muito importantes para a forma como a aula é planeada, pois para turmas com muitos comportamentos de desvio torna-se difícil realizar aulas politemáticas utilizando circuitos, pois implica que os momentos de instrução sejam maiores e que os alunos estejam concentrados durante esse tempo, mas numa turma onde os alunos se organizem facilmente e que tenham a capacidade de prestar atenção durante mais tempo essa organização não seria um problema. Por fim, foi a segunda vez que lecionei aulas ao nível do 1º ciclo, tendo sentido dificuldade ao nível do conhecimento sobre o que era suposto os alunos conseguirem fazer ou saber em determinadas idades. Por esse motivo propus-me a realizar um estudo mais profundo sobre o tema, através da leitura de livros de sobre desenvolvimento motor que foram facultados durante a licenciatura. Para além disso, por nem todas as crianças serem iguais, existe a necessidade de realizar um maior acompanhamento dos alunos ao longo de todo o ano e realizar uma avaliação inicial de forma a perceber quais as capacidades dos alunos e consequentemente que exercícios poderia fazer, algo que não foi possível realizar este ano, por apenas ter lecionado duas aulas. A dificuldade ao nível do conhecimento também influenciou a prescrição do feedback por isso, para além de elevar o conhecimento sobre as capacidades motoras fundamentais, devo realizar uma seleção de critérios de êxito para cada exercício e me focar nesses critérios, tal como realizei para a leção da educação física na turma 10ºLH2.

Acompanhamento da direção de turma

Na direção de turma a função do estagiário era coadjuvar com o diretor de turma. Tendo em conta este aspeto, para esta atividade foram previstas 2 horas semanais, onde foram realizadas tarefas de marcação e justificação de faltas. Após estas marcações de faltas foi necessário comunicar aos encarregados de educação quando os alunos atingiam um determinado número de faltas. Nessas horas, estava ainda destinado o atendimento dos encarregados de educação.

Ao nível de reuniões, foram realizadas reuniões de CT e reuniões com os EE em todos os períodos. No início de cada período realizaram-se as reuniões com os EE, onde era comunicado aos pais qual o aproveitamento e comportamento da turma e quais as atividades que estavam planeadas realizar no respetivo período, assim como as datas dos momentos de avaliação sumativa. Por outro lado, no final de cada período, realizaram-se reuniões de CT onde os professores confirmaram as classificações de cada disciplina e discutiram sobre qual o aproveitamento da turma e estratégias a implementar para melhorar o fraco aproveitamento de alguns alunos. A definição e implementação destas estratégias podem ter um grande impacto no rendimento escolar dos alunos, no entanto estas devem ser avaliadas posteriormente de forma a verificar se a estratégia em causa está a ser eficaz, não sendo, torna-se necessário pensar noutras estratégias. Para o 10ºLH2 a estratégia de melhoria proposta prendeu-se com a disponibilização de apoios às diferentes disciplinas, no entanto poucos alunos aderiram aos apoios e quando aderiam era apenas nos dias anteriores às avaliações. Apesar de se ter verificado que a estratégia implementada não estava a ter sucesso, pois os alunos apresentavam as mesmas dificuldades, nas reuniões seguintes as estratégias não foram alteradas o que considero um ponto menos positivo na ação deste conselho de turma. Podiam ter sido definidos planos de recuperação para esses alunos, através da aplicação de mais momentos de avaliação formativa antes dos momentos de avaliação sumativa, podia ter sido comunicado aos pais os horários dos apoios disponíveis aos alunos e os mesmos terem sido informados se os seus educandos frequentavam ou não esses apoios.

Esta turma manifestou problemas de assiduidade por ter alguns alunos a faltar a muitas aulas, o que levou à necessidade de constantes marcações de faltas, contactos frequentes com os encarregados de educação e, no caso específico de um aluno, à realização de um plano de recuperação. Este plano foi discutido em CT sobre que atividades deveriam ser realizadas, onde deveriam ser realizadas e durante

quanto tempo. No entanto, uma vez que o aluno apenas cumpriu o plano para a disciplina de educação física, foi necessário realizar um plano de ocupação dos tempos livres até que o aluno completasse os 18 anos. Uma das questões que deveria ter sido colocada em conselho de turma, era o que poderia ter sido feito para incentivar o aluno a estudar. Uma vez que o aluno apenas mostrava interesse no mundo do trabalho, talvez fazer um paralelismo com o que era ensinado nas diferentes disciplinas e com o mundo do trabalho pudesse ser eficaz. Outra estratégia poderia passar também por a DT realizar uma reunião com o aluno e respetivo EE com o intuito de discutir o futuro do aluno. No entanto no momento de atuar não houve a capacidade de pensar nestas soluções, tendo apenas surgido mais tarde.

Ainda relacionado com as atividades da direção de turma estive presente na visita de estudo a Belém, onde visitamos a Torre de Belém e o Mosteiro dos Jerónimos. Esta visita ocorreu no âmbito da disciplina de história, no entanto uma vez que eram necessários mais professores para acompanhar os alunos disponibilizei-me para o fazer. Apesar de esta atividade não ter tido impacto sobre a minha aprendizagem enquanto professora de educação física, foi benéfico enquanto atora da comunidade escolar pois permitiu aprender sobre como organizar uma visita de estudo e verificar os círculos sociais existentes entre turmas e dentro de cada turma, fora do ambiente de espaço de aula.

Durante o primeiro período aplicou-se na turma, durante as aulas de educação física, dois questionários e dois estudos sociométricos, tal como já foi referido. Após recolher as informações destes questionários e estudos sociométricos foi realizado um documento com a caracterização da turma que foi posteriormente apresentada no final do segundo período em conselho de turma. Algo que os restantes professores do conselho consideraram bastante relevante e interessante pois permitiu ficar a conhecer um pouco melhor a turma. Como professores somos desorientados pela rápida ação recíproca das trinta ou quarenta crianças duma turma e sempre que tentamos ajudá-las, a darem-se bem umas com as outras e a trabalharem em conjunto, vemos as nossas tentativas falharem, no entanto é através do conhecimento adquirido com estes testes que conseguimos descobrir os métodos para chegar aos diferentes alunos (Weld & Northway, 1957). Por exemplo, para as aulas de educação física estes testes tiveram bastante importância para a formação de grupos, uma vez que tentei juntar alunos que conseguissem trabalhar bem em conjunto, o que provocou um bom clima de aula.

Nesta área as minhas maiores dificuldades prenderam-se com questões comunicativas, ou seja, a capacidade de ter a iniciativa de comunicar e que vocabulário utilizar. Em primeiro lugar, por não saber como deveria comunicar com os EE, no entanto ao longo do ano letivo através de observar diversos professores comecei a sentir-me mais confortável em realizar essa comunicação. Em segundo lugar, tive alguma dificuldade em que me fossem atribuídas mais tarefas de direção de turma, para além da marcação e justificação de faltas. Para combater essa dificuldade ao longo do ano tornei-me mais autodidata tendo começado a propor tarefas para eu fazer, explicando as minhas necessidades formativas.

Acompanhamento do Desporto Escolar

Relativamente ao desporto escolar participei em coadjuvação no núcleo de Voleibol Feminino, dos escalões Juniores e Juvenis, que treinavam 3 vezes por semana, e fiquei responsável pela lecionação de 45 minutos por semana a alguns alunos dos escalões iniciados femininos e masculinos. Durante o ano letivo foram-me atribuídas várias tarefas dentro do núcleo, tendo, por exemplo, ficado responsável por registar as presenças das jogadoras, o que teve extrema importância para selecionar as jogadoras que participaram nos jogos, uma vez que o núcleo tem cerca de 40 atletas.

Durante o primeiro período foi realizada uma avaliação inicial através de registos qualitativos sobre as diferentes técnicas do voleibol (toque de dedos, manchete, remate e serviços) de forma a permitir perceber o que cada jogadora necessitava de trabalhar, o que era necessário corrigir e consequentemente quais os objetivos de aprendizagem deste ano letivo. Assim identificou-se que neste grupo existiam dois níveis diferentes de qualidade técnica.

Existiam alunas em que a técnica do toque de dedos e da manchete eram pouco eficazes. Nestas o erro mais comum identificado no toque de dedos era a má colocação dos dedos, que não permitiam fazer a repulsão da bola para cima e a fraca utilização dos membros superiores na ajuda do movimento. Enquanto na manchete a colocação do tronco e o enquadramento com a bola por vezes não eram os mais adequados e por isso o impacto da bola era maioritariamente acima dos antebraços ou nas mãos.

Por outro lado existia um grupo mais forte, com o toque de dedos e manchete consolidados, que se subdividia em três grupos. Um grupo de potenciais rematadoras, por serem alunas que conseguiam realizar a chamada do remate e realizar o batimento isoladamente, no entanto tinham dificuldades em realizar o movimento completo com a velocidade correta. Um grupo de alunas que tinham o passe e a manchete dominados mas grandes dificuldades na execução do remate, em especial na chamada do mesmo. Por fim dentro da equipa existiam três passadoras definidas em que nos treinos e jogos desempenhavam maioritariamente essa função. Como se pode verificar, num núcleo de 40 alunas existem poucas passadoras, por isso houve a necessidade de ao longo do ano treinar as alunas do segundo grupo para desempenharem funções de passadoras.

A necessidade de conhecer e conseguir avaliar 40 alunas num curto espaço de tempo constituiu-se como a primeira dificuldade sentida. Para superar esta dificuldade defini um grupo de alunas para realizar a avaliação em cada dia e aliada a esta estratégia, comecei por fazer a avaliação das jogadoras que tinha conseguido decorar os nomes.

Tal como na educação física, no desporto escolar também é necessário planear. Assim foi realizado um documento onde foram definidos quais os objetivos do núcleo e de algumas alunas específicas. Definiu-se objetivos a três níveis, ao nível social, ao nível de resultado e ao nível de aprendizagens e, tendo em conta esses objetivos e as datas dos jogos marcados, realizou-se a calendarização do ano letivo.

Para além disso, participei e colaborei na organização de atividades como as maratonas de voleibol, no torneio de voleibol de praia e de alguns encontros amigáveis com a Escola Secundária Braamcamp Freire e a Escola Secundária de Carcavelos. Nas maratonas noturnas e na atividade da praia fiquei responsável pelo quadro competitivo, tendo de registar os resultados dos jogos e anunciar os mesmos. Nos jogos acompanhei as equipas tendo ficado responsável por preencher os boletins de jogo, contribuir com feedback para melhorar a prestação das alunas e, em alguns momentos, escolher a formação inicial da equipa em campo. Também intervi na leção dos treinos, onde de início apenas propus alguns exercícios a implementar e fui prescrevendo feedback às alunas enquanto o professor responsável pelo núcleo lecionava o treino e com o passar do ano, tornei-me responsável pela leção de alguns treinos, por o professor responsável ter colocado em mim essa responsabilidade. Isso contribuiu para me tornar mais pró-ativa e autónoma na condução dos treinos.

Com estas intervenções nos jogos e nos treinos surgiu a maior dificuldade e a única que não foi colmatada por completo, a prescrição de feedback, em especial durante os jogos. Para tentar minimizar esta dificuldade, observei o professor responsável pelo núcleo de forma a perceber quais os aspetos a que ele dava maior importância, foi a estratégia aplicada. Assim foi possível perceber que o professor dava importância à colocação das jogadoras em campo e à ação específica de determinados jogadores, como por exemplo o passe e a ação na rede do passador, a chamada do rematador e os deslocamentos do jogador 6 de forma a proteger os remates e blocos. Após assimilar esses comportamentos desejáveis foi observado se as jogadoras os estavam a cumprir ou não. Para as que cumpriam era realizado feedback positivo e para as que não cumpriam era dado feedback de forma a corrigir

essa situação. No início do ano, escolher exercícios que fossem adaptados ao nível dos alunos, consistiu numa dificuldade, no entanto foi superada, através da observação dos exercícios utilizados pelo professor do núcleo e através do questionamento das necessidades das jogadoras.

De forma geral a participação neste grupo de desporto escolar foi bastante positiva, uma vez que claramente que contribui para a evolução das alunas e que a prestação enquanto professora foi melhorando ao longo do ano letivo, tendo ficado mais autónoma na leção dos treinos e mais interventiva ao nível do feedback.

Participação na comunidade escolar

Quando dinamizamos atividades para a comunidade escolar estas devem ser planeadas tendo em conta um problema ou dificuldade que exista e todas as ações devem estar direcionadas para o cumprimento da resolução desse mesmo problema. Assim, para a realização dos diversos projetos aplicados na comunidade escolar foi necessário realizar um levantamento de necessidades da escola e da turma 10ºLH2. Este levantamento foi realizado através questionários e entrevistas a vários atores escolares, tendo surgido os seguintes problemas: análise da observação dos professores (projeto da área 2 - investigação e inovação pedagógica); diminuição da atividade física dos alunos durante o período de férias letivas (projeto da área 3 - participação na escola) e fraco conhecimento dos alunos sobre o percurso académico (projeto da área 4 - relações com a comunidade).

Relativamente à planificação de uma atividade de dinamização é necessário ter em consideração sete elementos: a história e os antecedentes da atividade; os problemas identificados de forma a justificar a atividade; as finalidades, objetivos gerais e específicos e os resultados esperados; a metodologia a utilizar; a definição do plano de avaliação; as entidades envolvidas que vão suportar a atividade; e uma estimativa dos custos necessários para a realização da atividade (Guerra, 2002).

Para o projeto da área 2, todos os núcleos de estágio das diferentes escolas tiveram de realizar uma investigação-ação. Esta pressupõe que seja investigado um problema presente na escola, identificado pelos estagiários, e que sejam apresentadas possíveis soluções de resolução desse problema.

Em entrevistas aos professores do departamento de educação física foi possível identificar um problema relacionado com a análise do desempenho dos alunos por parte dos professores. Na prática o problema identificado passa por diferentes professores, perante os mesmos alunos a realizarem a mesma situação de prova, diagnosticarem diferentes níveis de especificação da matéria (introdução, elementar e avançado).

Os professores que integram a avaliação no processo ensino-aprendizagem fazem-no com a intenção de verificar o que os alunos estão a aprender e o que é necessário fazer para que estes continuem a melhorar e progredir (ARG, 2008). Para tal o professor necessita de um sólido conhecimento sobre as dimensões do conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico-didático, do conhecimento do

currículo e do conhecimento do aluno e do contexto (Roldão & Ferro, 2015). No entanto, como professores de educação física, o nosso principal instrumento de avaliação é a observação, mas “duas pessoas a olhar, olham, inevitavelmente, de maneira diferente” e por isso a avaliação tem uma forte componente subjetiva. Por isso é importante assumir a subjetividade da avaliação, mas sempre sem renunciar à objetividade e rigor da mesma (Carvalho, 1994).

Assim, tendo por base o tema as diferenças interobservadores, a subjetividade da avaliação e as discrepâncias na análise que os professores realizam do desempenho dos alunos, propusemo-nos a responder às seguintes questões: será que existiam discrepâncias na análise que os professores de educação física realizavam sobre o desempenho dos alunos relativamente aos níveis de especificação das matérias? Será que as práticas de avaliação dos professores tinham influência na sua análise do desempenho dos alunos?

De modo a responder a estas questões, propusemos aos 15 professores do departamento um momento de teste. Neste, os professores observaram vídeos de alunos a realizar as situações presentes no protocolo de avaliação inicial e de certificação em educação física do agrupamento de escolas de Caneças, em duas matérias distintas, o andebol e a ginástica de solo.

A matéria de andebol foi escolhida por ser uma das matérias onde está comprovado que existem maiores discrepâncias no diagnóstico. O jogo é representativo da produção coletiva criada por todos os jogadores intervenientes nesse jogo. Esse produto de grupo, que é sempre original e único, resultado de uma complexa conjugação de ações, que reflete, simultaneamente, dinâmicas de cooperação entre colegas de equipa e de oposição entre adversários (Henriques, 2012). Esta característica torna os jogos desportivos coletivos de invasão uma das matérias mais difíceis de avaliar na educação física. Por oposição, a ginástica de solo é uma matéria individual e essencialmente técnica onde existem professores com algumas dificuldades nas questões didáticas.

Nos vídeos apresentados, para a ginástica de solo, foram filmados dois alunos a realizar a sequência de nível introdução e dois alunos a realizar a sequência de nível elementar. Para o andebol os alunos foram filmados em situação de 5x5 em campo inteiro com marcação individual, que segundo o protocolo de avaliação traduz-se no nível introdução.

Durante a aplicação do teste fornecemos aos professores, fichas de registo com critérios e indicadores, muito semelhantes às fichas adotadas pelo departamento de educação física. Tendo sido feitas ligeiras alterações, que consistiram na criação de um espaço que indicava que alunos deveriam ser observados, um espaço para que os professores atribuísem os níveis aos alunos e um espaço para que indicassem o que faltava a cada aluno para atingir o nível.

Os vídeos foram observados apenas uma vez, à exceção do jogo de andebol que primeiro foi visualizado por breves minutos com o intuito de identificar os alunos que os professores deveriam observar e só depois foi observado do início com a finalidade dos professores realizarem os registos. Após a visualização dos vídeos, quer de andebol que de ginástica de solo, houve um tempo destinado ao registo.

No final das observações foi distribuído um questionário sobre as práticas de avaliação, para os professores preencherem em casa e entregarem no final da semana. O questionário foi construído pelo núcleo de estágio de educação física em conjunto com os orientadores de escola e faculdade. Este questionário era constituído por duas partes, uma primeira parte onde os professores deveriam fazer corresponder numa escala de likert o nível de concordância que tinham com as afirmações apresentadas e uma segunda parte onde os professores deveriam apresentar uma justificação no caso de lhes ser claro um fator que os afastasse da concordância plena em relação a cada uma das afirmações.

Com o intuito de perceber o grau de fiabilidade entre a análise que os professores realizam, as variáveis a estudar foram: a fiabilidade entre professores no andebol e na ginástica de solo e a comparabilidade dos resultados com o questionário sobre as concepções dos professores.

Para analisar os questionários foi realizada uma análise da concordância de cada professor em relação a cada afirmação, verificando as concordâncias e discordâncias. Após esta análise, através das justificações apresentadas pelos professores, foi possível perceber o porquê das discrepâncias. Por fim, foram comparados estes resultados com os dados recolhidos das fichas de registo sobre a ginástica de solo e o andebol, para verificar se existia alguma relação entre as práticas de avaliação dos professores e os seus registos.

Ao analisar os dados recolhidos de ambas as matérias, foi possível afirmar que existia algum consenso na atribuição de níveis. Contudo, ao analisar os registos que levaram os professores a diagnosticar um nível, verificou-se que havia registos

semelhantes para diagnósticos diferentes. Isto indicou-nos que nem todos os professores definiam o nível com base nos mesmos critérios e indicadores.

Na construção de um protocolo de avaliação é necessário definir quais as situações de avaliação que representam cada nível de forma a poder discriminar as possibilidades de desenvolvimento dos alunos (Carvalho, 1994), o que acontece nos documentos da escola, no entanto houve professores que identificaram níveis superiores à situação de avaliação realizada, o que indicou que nem todos os professores tinham conhecimento da situação de nível introdução do protocolo de avaliação de educação física.

Por outro lado, no andebol, verificou-se que alguns professores, apesar de não referirem a desmarcação ou o jogo costa a costa nas observações do jogo, referiram esses indicadores nas observações de cada aluno. Isto indicou-nos que estes professores em vez de partirem do diagnóstico do jogo para um diagnóstico dos alunos, ou seja do todo para a parte, realizaram logo o diagnóstico dos alunos. Isto pode ser prejudicial uma vez que os observadores com classificações mais consistentes são os que, para além de conhecerem e tomarem os níveis do programa como referência para avaliar, também partem da classificação do jogo para chegar à classificação individual (Henriques, 2012).

Por fim verificamos que ainda existiam alguns critérios no protocolo de avaliação que eram subjetivos, por não identificarem concretamente o que deveria ser observado. Este é um aspeto negativo pois os critérios e indicadores do protocolo devem ser definidos de forma precisa e suficientemente descritivos de forma a serem fáceis de observar e sintetizarem o grau de exigência dos diferentes níveis do programa (Carvalho, 1994).

Assim, através deste estudo conclui-se ser de extrema importância uma aferição de critérios entre os professores do agrupamento, isto é, procurar perceber por exemplo o que é necessário para que se considere que um aluno faça um elemento com correção global ou para que determinado jogo seja considerado jogo costa a costa. Deste modo “(...) só com treino de avaliação e aferição de critérios se garante a consistência na avaliação. É através da aprendizagem proporcionada pelo treino de procedimentos de observação e registo que se melhora a capacidade de avaliar, e é através da aferição de critérios que se reduzem as divergências e a subjetividade, harmonizando as classificações entre os professores” (Henriques, 2012).

Considerando que uma investigação-ação pressupõe que no final haja alguma ação, o núcleo de estágio apresentou duas sugestões de atividades a realizar ao longo dos próximos anos letivos por parte dos professores do agrupamento de Educação Física, assentes no trabalho colaborativo. Primeiramente uma reunião semelhante à reunião existente sobre os critérios de avaliação. Nesta reunião, para além de dar a conhecer os documentos de avaliação e regulamentos do departamento aos novos professores e estagiários, discutir-se-á o protocolo de avaliação inicial bem como os indicadores e as grelhas de registo, até porque, houve professores que apontaram possíveis melhorias nas grelhas de registo de algumas matérias.

Posteriormente, já no decorrer do ano letivo, realizar provas de aferição. Estas provas poderão ser realizadas durante a avaliação inicial nas quais os professores se juntariam dois a dois a observar as aulas de um professor no seu momento de avaliação inicial. Isto iria permitir que os professores observassem em conjunto os alunos e conversassem sobre os níveis dos alunos. Deste modo, com esta iniciativa, seria possível treinar a observação dos professores e/ou permitir que os alunos sejam diagnosticados/avaliados por diferentes professores, permitindo uma maior fiabilidade da avaliação. Para além disso, as provas de aferição, se os dados forem agregados e convenientemente processados, permitem ter informação credível para monitorizarmos as aprendizagens e os processos reais dos alunos, para caracterizar a população escolar, ou avaliar o sistema de educação física (Henriques, 2012).

Na prática os professores estariam orientados em função dos ciclos que lecionam, ou seja, se apenas lecionam no ensino secundário apenas observam turmas de ensino secundário e o mesmo se aplica a professores que apenas lecionem num ciclo específico. Assim, para além das suas aulas, teriam de assistir a aulas de outros professores quando estes estivessem a fazer avaliação inicial para que conversassem sobre os níveis dos alunos.

Uma vez que seria demasiado exaustivo realizar esta observação para todas as matérias, o grupo de estágio propôs que fossem escolhidas duas matérias por ano, onde os professores considerem que existe maior urgência de uniformização. Em seguida cada professor faria um mapa com o calendário dos momentos de avaliação inicial de cada uma dessas matérias. Apenas posteriormente é que cada professor iria perceber que turma iria observar em função do seu horário. Esta prática não seria muito dispendiosa temporalmente para os professores e certamente traria maior uniformidade e harmonia na avaliação. Este tipo de trabalho colaborativo é de extrema importância uma vez que mudar a cultura de escola passa por implementar uma

cultura de avaliação assente em práticas coletivas, onde as equipas pedagógicas resolvem a intersubjetividade e constroem um acordo entre pares (Henriques, 2012).

Contudo, durante a apresentação dos resultados e propostas ao grupo de educação física, surgiram algumas dúvidas em relação à aplicabilidade das provas de aferição, uma vez que estas provas exigem que os professores estejam em atividade na escola além das 22 horas que completam o seu horário. Deste modo, é necessário apresentar uma proposta de ação que consiga conciliar todas as preocupações apresentadas pelos professores, pois deste modo existe maior probabilidade da proposta ser aceite e implementada pelo departamento.

Para além desta questão levantada pelos professores do agrupamento penso que existe um aspeto a melhorar nesta investigação. Este passa pelo facto de os resultados obtidos nas matérias não terem sido comparados com um especialista e por isso não se ter verificado, apesar de haver ou não consistência entre os professores, se essa consistência estava correta ou errada. Uma vez que a fiabilidade é uma componente da validade, não nos interessa classificações que apesar de serem consistentes sejam erradas, ou seja, classificações que falhem ao discriminar a representação do valor a um dado desempenho (Henriques, 2012).

Já no projeto de participação na escola, uma vez que o problema identificado era a diminuição da atividade física dos alunos durante o período de férias escolares, o nosso núcleo de estágio optou por realizar o projeto Páscoa Desportiva. Este tinha sido realizado pelo núcleo de estágio do ano letivo anterior e, uma vez que o problema identificado por eles se mantinha, optamos por dar continuidade ao projeto. Com este pretende-se que os alunos passem a primeira semana das férias da Páscoa a praticar atividades físicas que regularmente não praticam nas aulas de educação física, aumentando as experiências motoras dos alunos, de modo eclético, promovendo a qualidade de vida, a saúde e o bem-estar (Ministério da Educação, 2001).

Esta atividade teve como finalidades promover a prática de atividades físicas durante um período de interrupção letiva e a prática de modalidades que os alunos habitualmente não praticam nas aulas de educação física. Além destas, foram definidos objetivos gerais tais como: promover através da atividade física o bem-estar físico e mental dos participantes; proporcionar aos participantes a descoberta e o contacto com várias modalidades desportivas; ocupar um período de interrupção letiva de forma saudável; desenvolver as capacidades físicas e motoras dos alunos, através das várias modalidades desportivas; impulsionar a sociabilização dos alunos e fomentar a evolução intelectual, emocional e social dos mesmos; promover a eficácia

dos apoios a alunos carenciados; assegurar uma oferta formativa diversificada, adequada a diferentes características, expectativas e necessidades dos alunos; contribuir para o aumento da diversidade e qualidade das atividades de enriquecimento e complemento curricular, de forma a abranger as diferentes áreas de interesse e contribuir para o reforço das aprendizagens; desenvolver projetos e atividades que promovam hábitos de vida saudável.

O projeto destinava-se a todos os alunos da escola secundária de Caneças e da escola básica dos Castanheiros e, de forma a poder controlar a qualidade do mesmo, as inscrições foram limitadas a um máximo de 60 alunos. Os alunos inscreveram-se através de uma ficha de inscrição que se encontrava junto do núcleo de estágio de Educação Física. A ficha de inscrição teve de ser assinada pelo respetivo encarregado de educação e de modo a conseguir controlar o número de inscrições, para o limite não ser ultrapassado, os alunos tiveram de entregar as fichas diretamente aos professores do núcleo de estágio de Educação Física ou à funcionária do pavilhão de Educação Física.

Relativamente à metodologia a utilizar, foi realizado um cronograma onde eram definidas as diferentes etapas (antes durante e após a ação). Foram definidas cinco grandes etapas: a comunicação a órgãos da escola; o planeamento; a divulgação; a implementação e a avaliação.

À etapa de comunicação aos órgãos da escola foi necessário falar com a direção da escola e com o grupo de educação física. Ao comunicarmos com a direção procurámos aprovação para a realização do projeto e com a comunicação ao grupo de educação física procurámos que o projeto fosse adicionado ao plano anual de atividades da disciplina e que os professores colaborassem connosco na divulgação do projeto às turmas.

À etapa do planeamento estiveram inerentes questões relacionadas com as inscrições, a definição das atividades a realizar, a definição dos professores especializados a convidar, a criação do horário das atividades, tendo em consideração a disponibilidade dos professores convidados, os recursos materiais e os recursos espaciais da escola.

Assim foi definido que as atividades eram lecionadas por professores convidados, especializados na respetiva modalidade. Foram selecionadas modalidades que, para além de não serem abordadas nas aulas de educação física, também não tinham sido abordadas no projeto do ano anterior, tendo sido lecionadas

as seguintes modalidades: judo, *taekwondo*, patinagem, *ropeskipling*, rugby, *goalball*, *hiphop* e *parkour*. Os recursos humanos necessários foram os professores convidados que lecionaram as modalidades escolhidas, uma funcionária no pavilhão de educação física e foi sempre necessário a presença dos professores estagiários de educação física. Os recursos espaciais necessários para o decorrer do projeto foram a utilização do pavilhão de educação física durante o período da manhã, assim como de alguns materiais necessários ao desenvolvimento da atividade. Uma das preocupações que tivemos foi dividir as modalidades pelos dias e pelos espaços tendo em consideração as características das mesmas, procurando colocar uma no pavilhão e outra na sala de ginástica. Estas características, assim como a disponibilidade dos professores, influenciaram o calendário das atividades a realizar.

À etapa da divulgação esteve inerente a criação e distribuição pela escola de um panfleto com informações sobre a atividade, a distribuição das fichas de inscrição e a divulgação da ação pelos professores de educação física (quer nas aulas de educação física como no desporto escolar). A divulgação realizada pelos professores de educação física foi fundamental para o sucesso da nossa atividade. Através desta divulgação conseguimos chegar a todos os alunos da escola e não precisamos de tomar muito tempo da aula dos professores pois realizámos um panfleto informativo para os professores lerem aos alunos nas aulas. Quanto maior for o número de alunos que têm conhecimento da atividade a realizar, maior a possibilidade de termos muitos alunos inscritos.

À implementação do projeto esteve inerente a organização dos materiais e dos espaços, a coordenação e a lecionação das atividades. Na prática foram lecionadas duas aulas por cada dia, sendo que cada aula teve a duração de 60 minutos. Aos alunos foi pedido para estarem no pavilhão desportivo às 9 horas e 30 minutos para as primeiras aulas iniciarem às 10 horas. Entre as duas aulas foi realizado um intervalo de 30 minutos. De modo a otimizar as aulas, os alunos que participaram foram divididos em 2 grupos, com cerca de 20 alunos em cada grupo. O critério utilizado para dividir os alunos em dois grupos foi a idade, havendo um grupo constituído por idades entre os 11 e os 14 anos e outro entre os 15 e os 19 anos. Utilizámos este critério da idade para dividir os grupos pois era mais acessível aos professores criarem uma aula que fosse acessível a todos os alunos do grupo e a nível social por os alunos sentem-se mais confortáveis com colegas mais próximos da sua idade e porque alguns alunos já se conheciam.

À avaliação do projeto esteve inerente a criação, distribuição e recolha de questionários de satisfação, entregues aos participantes, e a análise e discussão das respostas dos questionários, assim como o cumprimento de determinados objetivos que representam o sucesso da atividade (obter pelo menos 70% de inscrições, tendo em consideração o limite máximo (60 alunos); satisfação dos alunos em relação aos itens do questionário de todas as modalidades igual ou superior a 4).

Apesar de ter havido 51 inscrições, a atividade realizou-se com 39 alunos, com anos de escolaridade compreendidos entre o 6º e 12º ano de escolaridade. Assim obtivemos 65% de inscritos, não tendo assim conseguido atingir o objetivo de 70%. Uma estratégia para contrariar este problema poderia passar pela entrega do alimento no ato da inscrição, de forma a responsabilizar os alunos a irem à atividade.

Através da análise da média dos questionários aplicados aos alunos para cada questão em cada modalidade, verificámos que em todos os conteúdos houve uma satisfação igual ou superior a 4, sendo possível deduzir que os alunos gostaram bastante da atividade, que gostaram dos professores com que interagiram, dos espaços e materiais utilizados. A satisfação dos alunos permite deduzir que, caso a atividade se desenvolvesse nos próximos anos, haveria uma grande adesão dos alunos. Esta satisfação dos alunos em conjunto com os documentos orientadores que deixámos em relação ao planeamento desta atividade facilita a repetição do projeto, quer seja por professores do grupo de educação física, quer seja por próximos núcleos de estágio de educação física.

Por fim, associado à minha direção de turma implementei o projeto da área 4, ao qual designei “percurso escolar”. Este projeto surgiu com a necessidade de resolver um problema específico da turma. Para a realização do projeto tive alguma dificuldade em selecionar um problema onde pudesse ter algum tipo de intervenção uma vez que o problema mais apontado na direção de turma eram os maus hábitos de sono dos alunos que faziam com que estes não tivessem com atenção nas aulas. No entanto após consultar os questionários realizados no início do ano consegui resolver esse problema e optei por intervir na área das expectativas futuras, com o objetivo de dar a conhecer aos alunos quais os cursos e faculdades que existem disponíveis no país. Para isso foi necessário realizar um pequeno questionário sobre que profissões e que cursos os alunos gostariam de fazer e enviar um documento informativo aos pais que continha um destacável que os alunos teriam de me entregar de forma a perceber quem iria participar no projeto.

Na prática foram realizadas duas sessões de esclarecimento, uma no dia 19 e outra no dia 24 de Maio. De modo a otimizar as sessões, os alunos foram divididos em 2 grupos, com 13 alunos em cada grupo. O critério utilizado para dividir os alunos em dois grupos foi a informação que disponibilizaram referente às suas expectativas futuras, ou seja, os alunos foram agrupados por profissões, para que a turma fosse dividida ao meio e que fossem apresentadas seis profissões em cada dia.

No primeiro dia de dinamização da atividade estiveram presentes 8 alunos e 4 encarregados de educação, enquanto no segundo dia estiveram presentes 4 alunos e 5 encarregados de educação. Assim estiveram presentes no total 12 alunos (50%) e 9 encarregados de educação (37,5%), não tendo atingido os objetivos propostos.

De forma a avaliar a qualidade da apresentação foi realizado um inquérito de satisfação aos participantes onde foram questionados sobre: espaço da apresentação, tempo da apresentação, divulgação da apresentação, relevância dos dados transmitidos, clareza da apresentação e satisfação global. Estes itens foram avaliados numa escala de “1 a 5”, sendo que o “1” significa muito insatisfatório, “2” significa insatisfatório, “3” significa indiferente, “4” satisfatório e o “5” significa muito satisfatório.

Assim verifiquei que a satisfação dos alunos e dos encarregados de educação que participaram no projeto foi muito satisfatória uma vez que em todas as questões a média é sempre maior ou igual a 4,0. Verifiquei também que o item onde a satisfação foi mais baixa, tanto nos alunos como nos encarregados de educação, foi a qualidade do espaço da apresentação, tendo sido referido como indiferente.

Uma vez que a partir do 10ºano os alunos começam a trabalhar para as suas médias de secundário e no 11ºano têm de realizar exames específicos, seria interessante implementar este projeto a todos os alunos do 10º ano para que os alunos ficassem informados, tendo em conta as suas preferências, sobre qual a média para a qual necessitam trabalhar ao longo do secundário e que exames necessitam fazer para entrar no curso que pretendem. No entanto, o projeto deveria ser implementado mais cedo e comunicado aos encarregados de educação na primeira reunião de encarregados de educação de forma a tentar aumentar a participação.

Conclusão

Um professor é um agente de ensino que intervêm em diversas áreas da comunidade escolar. É alguém que opta todos os dias por partilhar o melhor de si de forma a contribuir para um melhor desempenho, uma melhor atividade, uma melhor investigação. Para isso o professor deve sempre, independentemente da área de intervenção, realizar uma avaliação inicial através de pesquisa (questionários, entrevistas, relatórios de anos anteriores) e até mesmo através da observação. Assim, identificado o problema, o professor pode atuar de forma a resolvê-lo.

Esta intervenção do professor ocorre em três grandes áreas: o planeamento, a condução e a avaliação. No caso específico da educação física e do desporto escolar, após a avaliação inicial e verificação do nível de execução dos alunos seguiu-se a construção do planeamento desde a sua maior dimensão (plano anual de turma/ plano da época desportiva) à menor (unidade de ensino/treino), de seguida deu-se lugar à condução do ensino o que, através de constantes balanços e autoscopias, permitiu refletir sobre o processo de ensino e realizar alterações necessárias ao planeamento e por fim seguiu-se a avaliação, que neste caso foi sendo efetuada ao longo do ano letivo. Na direção de turma ocorre o mesmo, existe um problema identificado e em conselho de turma os professores identificam estratégias de resolução, que serão depois implementadas e avaliadas. Caso nessa avaliação se verifique que o problema não foi resolvido então, mais uma vez, será necessário reformular o planeamento e consequentemente a intervenção. Por fim nos projetos implementados nas áreas 2, 3 e 4 foi necessário planejar tendo em conta os diversos recursos materiais, espaciais, humanos e financeiros, foi necessário implementar esse planeamento e depois realizar uma avaliação que permitisse melhorar eventuais atividades futuras.

Assim, podemos verificar que estas áreas não são áreas independentes entre si, uma vez que todo o processo de intervenção é similar e, assim que o professor o domine, poderá intervir da melhor forma em todos os contextos da comunidade escolar.

Em suma, ao longo deste ano, ao nível da lecionação da educação física, ocorreram várias aprendizagens que irão contribuir para o futuro como professora. O núcleo criou progressões de aprendizagem de gestos técnicos dos desportos coletivos e manipulações de bola que se revelaram importantes para as aprendizagens dos alunos.

Ao nível do planeamento ocorreu uma grande evolução, tendo passado a prever um elevado número de situações possíveis para conseguir uma melhor organização e atuação como professora, no entanto futuramente será necessário prestar atenção ao planeamento da avaliação formativa e sumativa, pois foi onde foi necessário acrescentar mais informações. Apesar de concordar que a utilização de um planeamento por unidades de ensino ser o mais eficaz, irei continuar a utilizar planos de aula com as informações dos planos de unidade pois dão-me um maior conforto e segurança no momento por conterem as informações exclusivas da aula.

Uma das lacunas ao nível da minha formação inicial prende-se com o facto de nunca ter tido contacto com alunos dificuldades motoras e/ou cognitivas e por isso não ter experiência com as limitações destes alunos. No entanto tive a experiência de ter alunos que não puderam realizar as aulas, o que me levou a ter de realizar um planeamento específico para este aluno. Assim, apesar de não ter tido nenhum contacto com alunos de DEE, quando e se os vier a ter no futuro, irei partir do mesmo pressuposto dos alunos que não podem realizar a aula, adaptando os exercícios de forma a participarem tendo em conta as suas limitações e prevendo todas essas adaptações ao nível do planeamento.

A maior dificuldade sentida ao longo de todo o ano foi ao nível da prescrição do feedback, em especial nos jogos desportivos coletivos, e ao nível do controlo e feedback à distância. Para colmatar estas dificuldades foram utilizadas várias estratégias as quais, uma vez que não foi colmatada completamente, irei continuar a utilizar no futuro. Tais como, pesquisar sobre as diferentes matérias, verificar, segundo o protocolo da escola, os indicadores necessários para os alunos estarem num determinado nível, prever possíveis feedbacks tendo em conta esses indicadores no plano de unidade de ensino e de aula, definição do que pretendo ver em cada exercício, centrando-me nesses critérios para fornecer feedback, planejar o deslocamento na sala de aula e encontrar um local onde conseguisse ter uma visão global da turma, utilizar de um alarme de dois em dois minutos para me lembrar de olhar para a turma na sua globalidade para corrigir ou incentivar a prática e por fim colocar-me num local onde me obrigue a realizar controlo e feedback à distancia.

Por fim conclui-se que a reflexão tem uma elevada importância no processo ensino aprendizagem por ter a função de transformar uma situação que seja marcada pela dúvida e conflito, numa situação clara, coerente, ordenada e harmoniosa (Abbagnano & Visabergghi, s/d). Esta é possível ser realizada através de balanços de unidades de ensino e de etapas, autoscopias das aulas e análise de aulas filmadas.

No caso deste ano letivo, a semana a tempo inteiro também foi um momento muito importante ao nível da reflexão da atuação como professora.

Bibliografia

- Abbagnano, N., & Visabergchi, A. (s/d). *História da pedagogia, (volume II)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física - um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121–133.
- ARG. (2008). *Changing Assessment Practice*.
- Carlson, T. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 467–477.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim SPEF*, 10(11), 135–151.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra2*, (7), 71–85.
- Doyle, W. (1984). How order is achieved in classrooms: An interim report. *Journal of Curriculum Studies*, 16, 259–277.
- Ministério da Educação (2001). Programas Nacionais de Educação Física (Reajustamento). Lisboa DGIDC.
- Entwistle, N. J. (1997). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of Learning* (pp. 3–22). Edinburg: Scottish Academic Press.
- Favinha, M., Góis, M. H., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. *Revista Temas e Problemas*, 9, (pp. 1-26).
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação & Pesquisa*, 33(3), 581–600.
- Faculdade de Motricidade Humana (2015). Guia de Estágio Pedagógico 2015-2016. Documento não publicado.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção - O Planeamento em Ciências Sociais* (2ª ed). Cascais: PRINCIPIA.
- Hastie, P. (1997). Factors affecting the creation of a new ecology in a boys-only physical education class at a military school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 62–73.
- Henriques, J. C. (2012). *A avaliação autêntica em Educação Física - O problema dos jogos desportivos coletivos*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Documento não publicado.

- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T. & Marques, A. (2014), Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, 48(1), 55-67.
- Martins, R. (2011). *O Director de Turma como gestor curricular: elaboração/implementação/avaliação do PCT*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Instituto Politécnico de Bragança. Documento não publicado.
- Ministério da Educação (2001). *Programas Nacionais de Educação Física - Ensino Secundário*. Portugal: Departamento do Ensino Secundário.
- McCaughtry, N., Tischer, A., & Flory, S. (2008). The ecology of the gym: reconceptualized and extended. *Quest*, 60, 268–289.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (1st online ed.). Buckeystown, MD: Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Ministério da Educação. Programa de Desporto Escolar. 2013-2017. Documento não publicado.
- Escola Secundária de Caneças (2014). Projeto educativo do Agrupamento (2014-2018)*. Documento não publicado.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Rink, J. (1993). Teacher education a focus on action. *Quest*, 45, 308–320.
- Rosado, A. (1997). O questionamento oral: objetivos, condições de aplicação e critérios de utilização em contextos educativos. In *Pedagogia do Desporto - Estudos 5*. Edições FMH.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185–206). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Roldão, M. do C., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 26(63), 570–594.
- Rudduck, J., Chaplain, R., & Wallace, G. (1996). *School improvement: What can pupils tell us?* London: David Fulton Publishers.
- Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do desporto II: Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto* (Volume I). Lisboa: PACTOR.
- Weld, L., & Northway, M. L. (1957). *Testes Sociométricos*. Livros Horizonte.

“Rir muito e com frequência; ganhar o respeito das pessoas inteligentes e o afecto das crianças; merecer a consideração de críticos honestos e suportar a traição de falsos amigos; apreciar a beleza, encontrar o melhor nos outros; deixar o mundo melhor, seja por uma saudável criança, um canteiro de jardim ou uma redimida condição social; saber que ao menos uma vida respirou mais fácil porque você viveu. Isto é ter sucesso!”

Ralph Waldo Emerson